

Alessia Marabini

Epistemologia dell'educazione

Pensiero critico, etica ed Epistemic Injustice

Prefazione di
Paul Standish





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXX
Giacchino Onorati editore S.r.l. — unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-3452-8

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: giugno 2020

Indice

<i>Prefazione</i>	7
<i>Introduzione</i>	13
<i>Premessa</i>	25
Capitolo I	
Il ragionamento	29
Capitolo II	
Etica, educazione e ragionamento	71
Capitolo III	
Pensiero critico e valore epistemico	155
Capitolo IV	
Critica del pensiero critico: Bildung e valore del pensiero critico	193
Capitolo V	
Pensiero critico, ingiustizia epistemica ed Education Injustice	231
<i>Conclusioni</i>	305
<i>Ringraziamenti</i>	313
<i>Bibliografia</i>	315

Prefazione

di PAUL STANDISH

Il mondo sta cambiando secondo modalità impreviste. Le migrazioni di massa e le crisi economiche hanno indebolito la fiducia nelle strategie del consenso politico, i social media e lo sfruttamento “post-verità” dei big data hanno riconfigurato la sfera pubblica, il globale è diventato “glocal” e i sistemi educativi, nonostante gli ambiziosi impegni assunti dai loro architetti, sono subordinati agli imperativi economici del neoliberismo. Gran parte di quel che accade nell’epoca in cui viviamo concorre a smussare la “lama” del pensiero critico sulle nostre vite e sul nostro mondo, eppure questo, per tanti aspetti, è ciò di cui abbiamo più bisogno.

Ma che cosa significa pensare in modo critico? Il pensiero critico è stato giustamente sostenuto dalla filosofia dell’educazione e l’argomento ha suscitato un vivace dibattito. In effetti, come si potrebbe essere contrari al pensiero critico, potremmo dire? Ma in che cosa consiste? Il pensiero critico implica capacità trasferibili dall’una all’altra delle varie discipline e materie accademiche, o invece le differenze di contenuto richiedono forme diverse di pensiero? In altre parole, le capacità di pensiero sono indipendenti da ciò su cui verte il pensiero? Il pensiero critico è principalmente una questione di affinamento delle abilità tutte cerebrali di ragionamento, o si estende in modo variegato attraverso le diversità del know-how pratico? In che modo si collega all’acquisizione della saggezza? E qual è la differenza, se esiste, tra “abilità” e “competenze” — una domanda che

* UCL Institute of Education.

un tempo sembrava così urgente? Tali preoccupazioni, negli ultimi decenni, hanno generato una piccola industria di riflessioni e pubblicazioni filosofiche, e gran parte di questa produzione è stata fruttuosa e influente.

Nonostante questi risultati, tuttavia, la capacità di riflessione che il pensiero critico ha mostrato circa la propria natura, senza dubbio malgrado le migliori intenzioni, è stata a volte auto-referenziale e finalizzata per lo più a perpetuarsi, bloccata all'interno di assunzioni sugli esseri umani e la società, nonché ostacolata dalla tacita accettazione di una dicotomia tra fatto e valore. Il pensiero critico non è stato sufficientemente critico sulle proprie procedure e presupposti e l'elogio delle abilità di ragionamento ha generato compiacenza per la ragione stessa. Il pensiero critico, quindi, è esso stesso in crisi, a scapito della nostra vita sul piano individuale e collettivo. È in questo preciso contesto che l'occhio critico che Alessia Marabini ha rivolto al pensiero critico nel suo eccellente libro merita un deciso apprezzamento.

Marabini affronta il suo argomento con i doppi punti di forza del rigore filosofico e della competenza educativa. La sua vasta conoscenza della letteratura sul pensiero critico è evidente ovunque, ad essa si accompagna una sofisticatezza epistemologica che conduce attraverso l'inferenzialismo e l'epistemologia delle virtù a una sottigliezza di vedute che raramente viene raggiunta. La sua comprensione delle pressioni che gravano sui discenti e della vita dei giovani, nonché degli sviluppi delle metodologie e programmi educativi a livello nazionale e internazionale, collocano la discussione filosofica su un piano di realismo pratico che la rende ancora più solida. Il pensiero di Marabini è guidato da una sana consapevolezza del fatto che la base del nostro ragionamento e del pensiero critico che possiamo sviluppare, non si può trovare all'interno di un'epistemologia svuotata da preoccupazioni etiche e di valore, ma bensì nell'esperienza intesa come un fatto olistico. Il pensiero è direttamente nel mondo, non applicato ad esso, e la razionalità deve essere intrisa di ragionevolezza. Tutto ciò genera un senso di urgenza che permea questo lavoro.

L'originalità del libro di Marabini sta, in primo luogo, nel fatto che articola una concezione del pensiero critico ispirato a Brandom, secondo il quale i concetti sono intesi non come incatenati a modelli di connessioni puramente cerebrali, ma come strettamente connessi con l'esperienza, e da essa integrati. L'originalità di questo libro è, in secondo luogo, anche nell'elaborazione delle implicazioni etiche che seguono da tutto ciò: che qualsiasi tentativo di far nascere il pensiero critico così concepito, in una prassi educativa che non tenga conto del contesto culturale, sociale, personale in cui vive lo studente finisce per generare una forma di ingiustizia epistemica. Affinando questo punto di vista, Marabini si avvia su un percorso raffinato, ma sicuro. Riconosce e presta attenzione, con partecipazione, alle concezioni apparentemente in competizione del ragionamento nell'educazione, ma dimostra progressivamente la propria distanza da esse. Le critiche attentamente qualificate e rivolte a ciascuno fungono da passi verso la sua visione sofisticata, solida e convincente del ragionamento nell'educazione. A livello pedagogico, lo stile e il metodo del libro — ampiamente illustrato con esempi concreti — possono ritenersi dimostrazione del pensiero critico che l'autrice sostiene. Marabini pratica ciò che predica e ha scritto un libro dal quale filosofi ed educatori hanno molto da imparare.

A mio padre, libero e critico pensatore

Introduzione

Il *pensiero critico* o *critical thinking*, secondo una delle definizioni più diffuse, è un pensiero ragionevole e riflessivo focalizzato sulle *decisioni* riguardo a *cosa credere o cosa fare* (Ennis 1987). Si tratta di un pensiero responsabile, poiché conduce al giudizio ragionato tenendo conto del contesto e di alcuni *criteri*. Un'altra caratteristica del pensiero critico è che esso è *autocorrettivo* (Lipman 1988). In sostanza non è altro *che la capacità di pensare il proprio pensiero* mentre si sta pensando, al fine di pensare meglio (Paul 1981).

Ma che cosa hanno a che fare l'educazione e il pensiero critico? Da parecchi anni nella scuola italiana si parla di *competenze* e *traguardi* da raggiungere nei vari percorsi di formazione scolastici, nonché di educazione alla capacità di saper fare *inferenze*. Sebbene tante siano le definizioni con le quali si intende la *competenza*, e un problema nella scuola sia spesso la mancanza di chiarezza terminologica e concettuale, con questo termine intenderemo un insieme di disposizioni intellettuali e del carattere all'utilizzo di appropriate procedure, atteggiamenti e abilità nei rispettivi ambiti¹. Accanto alle competenze disciplinari fi-

1. Il dibattito sul significato di 'competenza' viene fuori già negli anni attorno al 2000, in concomitanza con la già citata Riforma Berlinguer. La definizione attuale di 'competenza' tratta dal quadro europeo e successivamente accolta dalla normativa italiana risale tuttavia alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23/04/2008 (2008/C 111/01). Essa stabilisce che 'le competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro e di studio e nello sviluppo professionale e/o personale, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia'. Associata alle competenze,

gurano, inoltre, le cosiddette competenze trasversali, poiché comuni e poste a fondamento di tutte le altre forme di apprendimento. Tra queste la competenza di *imparare a imparare* e la competenza di *cittadinanza*. Associata alle competenze, è poi la valutazione delle competenze che viene introdotta nella scuola italiana nel 2010 attraverso una certificazione che dovrà seguire determinati e precisi *standard*. Posto che così stanno le cose, può quindi il pensiero critico sviluppare delle competenze? Nel tentativo di dare una risposta occorre in ogni caso tenere conto di alcune questioni. Un problema ad esempio è quello di comprendere cosa intendiamo quando ci riferiamo a questi *standard*. In che cosa consistono? Che significa che sono largamente condivisi? È sensato definirli in base a dati statistici?

Un altro problema è riscontrabile riguardo alla richiesta che pongono certe competenze, come quella in cui si richiede di saper inferire il “non detto” a partire da un’analisi di ciò che viene detto in un testo². È possibile determinare con certezza il non detto al punto di poterlo valutare in base a uno standard di ragionamento? L’idea alla base di questo lavoro è che sia possibile sviluppare delle competenze attraverso il pensiero critico, ma ciò dipende da cosa intendiamo per competenza e da cosa intendiamo per pensiero critico. È proprio il *critical thinking*, secondo Richard Paul, a favorire quella capacità del ‘learning how to learn’³ (*imparare come imparare*) che costituirebbe il necessario prerequisito per la costruzione del buon cittadino, aperto alla formazione permanente e continua e all’attitudine critico costruttiva che tutti i contesti della vita in una comunità richiedono.

è inoltre la valutazione delle competenze che viene introdotta nella scuola italiana nel 2010 attraverso una certificazione che dovrà seguire determinati e precisi *standard* (Menzio 2018, p. 21). La somministrazione di prove OCSE PISA a livello europeo e di seguito INVALSI in Italia, risponde al preciso compito di valutare lo studente (dapprima valido solo per i quindicenni, in seguito esteso anche agli altri ordini scolastici) in rapporto al raggiungimento di tali competenze sulla base di standard condivisi.

2. La competenza cui si riferisce il caso considerato corrisponde a quella di essere in grado di fare delle inferenze (cogliere il non detto) che figura all’interno di una griglia di valutazione proposta per il testo di italiano (Menzio 2018, p. 20)

3. Paul (2007) pp. 10–11.

Notiamo, inoltre, che la capacità di “imparare a imparare” attraverso il pensiero critico è declinata da Paul nella forma di un ‘come’ (how) e non di un ‘cosa’ (what). Ma come intendere questo ‘come’?

La tesi di questo libro è che l’acquisizione di conoscenze e *metodi* fatti di *definizioni* o competenze e abilità *tecniche* intese come standard non è sufficiente a descrivere l’attività critica. Ciò che realmente conta è piuttosto l’acquisizione di una *sensibilità*, di *attitudini mentali* e *tratti del carattere* ottenuti anche attraverso il dialogo in una comunità di ricerca.

Quale caratteristica del pensiero critico potrebbe, quindi, consentire lo sviluppo di questi aspetti? Il punto fondamentale, che intendiamo sottolineare, è che non si tratta solo di abilità di pensiero deduttivo o inferenziale, ma più in generale di abilità epistemiche e competenze etiche relative al processo della conoscenza intesa come questione complessa, poiché relativa alla formazione della persona che conosce e agisce nel mondo. Al contrario, sebbene il modello di apprendimento per competenze, obiettivi e abilità abbia in Italia una lunga storia alle spalle⁴, rispetto alle fasi iniziali della sua introduzione negli anni novanta, esso ha subito in seguito una sorta di involuzione tecnicista. Nonostante le buone intenzioni, alcune interpretazioni dell’ultima Riforma scolastica⁵ hanno finito per porre una eccessiva enfasi sull’obiettivo e il traguardo da raggiungere, con la conseguenza di elaborare una visione prettamente *strumentale* e una concezione troppo tecnica della razionalità. Se lo sviluppo delle competenze rappresentava il fine, obiettivi intermedi diventavano l’acquisizione di abilità tecniche e di standard del ragionamento inteso come un fatto sempre misurabile⁶ e oggettivo.

4. Si tratta qui della Riforma Berlinguer, introdotta nell’anno 2000.

5. Vedi Riforma Gelmini del 2008 e successivamente la riforma de “La buona scuola” dell’anno 2015.

6. Un aspetto ulteriore di questo genere di insegnamento per competenze e abilità e della concezione della razionalità e del ragionamento che le sottendono è di conseguenza anche il sistema di valutazione basato su Test Invalsi a carattere nazionale e il loro modello di riferimento europeo Ocse–Pisa.

Prendendo le distanze da questa posizione, un'altra tesi importante di questo libro è che la nozione di *oggettività*, così come quella di competenza e altre, va piuttosto indagata e non può rappresentare un'assunzione data una volta per tutte. Soprattutto alla luce del fatto che questa concezione sembra avere spesso fallito l'obiettivo di educare all'atteggiamento epistemico che caratterizza il modo di essere e di procedere della conoscenza.

Esiste a nostro avviso un altro modo di intendere le competenze che va al di là di questi esempi pur senza rinunciare all'oggettività. Esso si basa su un prerequisito che non sempre i critici del modello per competenze prendono in considerazione, vale a dire la concezione stessa della razionalità e del modo in cui gli esseri umani, nei contesti di tutti i giorni e nella vita quotidiana — a differenza di certi ristretti domini scientifici formali — formano, mantengono o rivedono le loro credenze. In che modo può quindi avvenire una riconsiderazione della nozione di competenza? E cosa c'entra l'etica con tutto questo, e con la questione di un'educazione alla conoscenza? L'etica è intesa come una questione normativa così come la razionalità. Essere razionali significa, per molti, seguire delle norme su come si deve *ragionare*, mentre per l'etica si tratterebbe di norme su come bisognerebbe *agire*. Quel che vogliamo suggerire è il tentativo di porre le questioni normative etiche nei termini epistemici, cioè come una questione legata al modo in cui si dà la conoscenza tenendo conto di come è fatto il ragionamento⁷, e viceversa porre la questione della conoscenza anche su un piano etico.

A questo proposito, di recente si è assistito alla diffusione di una

7. 'We cash normativity in epistemic terms: arguments aim at the achievement of knowledge or at least of justified belief; good arguments warrant their conclusions, bad arguments fail to do so. In particular fallacies must be understood as epistemic failures: arguments which fail to produce knowledge of, or justified belief in, their conclusions [...] Argument is to be understood as an attempt to effect a rational belief transition, or to justify [...] to warrant a belief in the conclusion [...] rather than merely a set of propositions related by validity in the logician's sense)' Siegel (1997, p. 2). Anche le fallacie per Siegel vanno dunque intese in questo senso "epistemico", non necessariamente come violazioni che rendono un argomento logicamente invalido.

branca dell'epistemologia nota come "Virtue Epistemology" o Epistemologia della Virtù. Essa ha il merito di aver posto l'accento su alcuni aspetti del soggetto conoscente — come l'apertura mentale e l'interesse genuino per il confronto con altri individui, il coraggio intellettuale, l'umiltà intellettuale ed altre virtù — quali elementi essenziali per definire la nozione di conoscenza. Queste disposizioni, nel rappresentare i tratti del carattere, costituiscono delle vere e proprie virtù *epistemiche*. Al tempo stesso, alcune di esse sembrano porsi al confine con certe virtù *etiche*. Ad esempio, la virtù nota come 'Other-regardness virtue', ossia la virtù di chi ha un genuino interesse per l'altro, non pare lontana dal costituire una virtù etica se si pensa ad esempio all'importanza dell'ascolto sincero di ogni partecipante all'interno di una comunità di ricerca.

Un altro punto del presente lavoro è, tuttavia, che nonostante l'indubbio merito della epistemologia della virtù nell'aver posto l'accento su queste dimensioni della conoscenza e del soggetto conoscitore spesso trascurate dalle precedenti mode epistemologiche, l'idea di una loro applicazione all'ambito educativo non è nuova. L'enfasi sulle virtù intellettuali come l'umiltà intellettuale, il coraggio, l'apertura mentale e la critica di una concezione della razionalità che al contrario viene definita *egocentrica*, poiché incentrata sull'interesse individuale e la volontà di prevalere nel dibattito anche a costo di esercitare la coercizione psicologica, è in realtà un punto chiave già all'interno di alcune scuole del pensiero critico, sebbene carenti su altri aspetti. In questo lavoro mostreremo come questi aspetti positivi del carattere o virtù intellettuali siano progressivamente "formati" a partire dalle attività di esercizio critico cui ci può indirizzare il *critical thinking*. Di conseguenza, sosteneremo che l'idea che la *virtue epistemology* costituisca una scuola di pensiero del tutto alternativa al *critical thinking* nell'epistemologia dell'educazione è superficiale.

L'altro importante indirizzo dell'epistemologia più recente, che presenta aspetti non ininfluenti sul modo in cui possiamo concepire il pensiero critico è l'epistemologia sociale. Nata con Steve Fuller e Alvin Goldman, questo approccio all'epistemologia rifugge dal clas-

sico modo di affrontare la conoscenza quale questione prettamente individuale, e la intende, al contrario, come un fenomeno in gran parte sociale basato sulla testimonianza e che avviene all'interno di comunità, come ad esempio l'educazione, le comunità scolastiche o le comunità scientifiche o politiche. Come si vedrà, un caposaldo di un paradigma dominante dell'epistemologia sociale è che le attività cognitive hanno sempre, come ultimo fine, il raggiungimento della verità.

Sebbene l'approccio alla dimensione sociale della conoscenza sia fondamentale, riteniamo che anche in questo caso, un'applicazione pedissequa di tali tesi all'educazione concepita come un'attività cognitiva al pari di altre, ometta il fatto che ciò che realmente ha importanza nell'apprendimento sono piuttosto i processi intrapresi dall'*agente* che conosce. Questi rappresentano quegli aspetti che gli permettono di acquisire autonomia nel processo della conoscenza attraverso la comprensione dei suoi meccanismi, come la comprensione e la giustificazione delle proprie credenze, oltre all'acquisizione di disposizioni. Se riguardo a questo aspetto ci troviamo più in sintonia con l'epistemologia delle virtù, riteniamo tuttavia che quando questa viene calata nel contesto educativo essa trascuri un aspetto non irrilevante. Pur essendo articolata attraverso accurati studi di carattere teorico, raramente l'epistemologia delle virtù entra nel merito della prassi educativa concreta che consentirebbe di formare quelle virtù e quelle disposizioni di cui si fa portavoce.

Una tendenza mainstream, come anticipato prima, contrappone l'epistemologia della virtù alle scuole di pensiero critico, intendendo la prima come una vera e propria alternativa⁸ a un'educazione fondata su standard e tecnicismi che precludono al discente di cogliere il vero processo della conoscenza. A nostro avviso, sebbene questa osservazione possa apparire in linea di principio condivisibile, si rivela tuttavia non del tutto corretta ad un livello più profondo. La seconda tesi chiave di questo libro è quindi che un esame un po' più

8. Si veda per esempio Watson (2016).

dettagliato delle forme e delle strategie educative fondate sul critical thinking, nonché della concezione del ragionamento che ne sta alla base, mostrano che esse sono compatibili con un'educazione alle virtù e alle disposizioni che caratterizzano l'autentico processo conoscitivo e la persona sinceramente motivata alla conoscenza e alla sua estensione. Ma non solo. Le scuole di pensiero critico, sebbene non nuove, come il Critical and Creative Thinking di Richard Paul e Linda Elder, o la Philosophy for Children di Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp offrono dei concreti esempi su come è possibile infondere le virtù intellettuali ed etiche nei discenti. Di opinione per certi aspetti analoga alla nostra sembra essere anche Kristjàn Kristjánsson (2017), il quale lamenta una situazione abbastanza simile per quel che riguarda l'applicazione in ambito educativo di certi principi dell'etica delle virtù. Questi principi, insistendo sulla necessità di fornire esempi per lo sviluppo nei discenti della aristotelica virtù della *phronesis* — la saggezza pratica che si acquisisce con l'esercizio — non vanno tuttavia mai al di là di generiche presentazioni di carattere psicologico-morale. In sostanza, non entrano nel merito di come le emozioni che nascono dalla sollecitazione di alcuni esempi concreti possono essere *coltivate* nella pratica, in modo *riflessivo* e sensibile al contesto (Kristjánsson 2017, p. 35).

La nostra idea è che la tesi di una netta incompatibilità tra pensiero critico e educazione alle virtù etiche ed intellettuali non è in realtà plausibile. Negli ambiti di riflessione presi in considerazione da una certa corrente del pensiero critico, la conoscenza è intesa come un fatto quotidiano e relativo al ragionamento che precede la decisione per un'azione o una credenza da sostenere. Una scelta di questo tipo prevede l'esercizio continuo del giudizio e la valutazione del proprio sistema di credenze all'interno di differenti contesti.

Tutto ciò distingue pertanto *questo* approccio al pensiero critico da altre versioni più attente alla formazione di abilità e competenze tecniche e formali, e lo rende più adatto di queste ultime alla formazione del carattere della persona aperta all'estensione del sapere. Dall'altro lato, un ulteriore presupposto del presente lavoro, è

che anche un'educazione all'etica richiede per lo più la formazione di disposizioni e attitudini a *ragionare* "eticamente", piuttosto che la trasmissione di principi e valori che figurano sotto forma di precetti. Matthew Lipman, l'inventore della P4C, intitola ad esempio "Ethical Inquiry", "Indagine" o "investigazione" etica, il manuale ad uso del facilitatore relativo al racconto "Lisa", sottolineando come un'educazione in questo ambito appaia come una ricerca che richiede sempre una valutazione delle circostanze accompagnata dal *giudizio* (Lipman 1985b). La questione ricade a questo punto su quale forma del ragionamento, quale concezione del pensiero razionale possa corrispondere a questa prospettiva. Alcune pagine del nostro lavoro saranno dedicate a questo tema. Assumendo il punto di vista di Gilbert Harman, cercheremo di mostrare come l'idea che il ragionamento sia essenzialmente un processo di revisione delle credenze e di cambiamento di prospettiva sia più proficua della concezione del ragionamento focalizzata sulla validità degli argomenti in chiave logico-deduttiva.

Varie concezioni e dibattiti sul valore, i fini educativi e l'opportunità di sviluppare attività di pensiero critico in ambito educativo e scolastico mostrano che i differenti modi di concepire la razionalità, il ragionamento, l'etica, e gli stessi scopi dell'educazione, hanno dato origine a scuole diverse. La nostra posizione — sulla linea di Harvey Siegel ed altri (Ritola 2012, 2015; Vaidya 2013) — è che il pensiero critico ha un valore che non può essere inteso solo come strumentale in nome dell'unico fine di ottenere la verità, e quindi risultare indirizzato alla identificazione della validità formale degli argomenti. Per due ragioni: sia perché il pensiero critico ha un valore di per sé come ciò che caratterizza la nostra identità di esseri umani, e cioè quale *identità critica* (Vaidya 2013), sia perché spesso il pensiero critico viene impiegato al fine di formare un'opinione su una questione di interesse pubblico o un argomento politico o sociale (Vaidya 2013, Nussbaum 2002). In questo secondo caso, il pensiero critico è inteso come una presa di coscienza delle diverse conseguenze cui conduce, a partire dalle stesse premesse, l'assunzione di altrettanti punti

di vista. Pertanto, in questo caso, l'approccio critico non può da sé suggerire *la* verità, poiché la scelta finale è demandata alla coscienza individuale. Ogni persona effettuerà una scelta di fronte all'analisi delle varie posizioni. Essa rispecchierà la propria identità e una certa coerenza con il proprio background di principi e ulteriori credenze.

Alcune importanti riflessioni di Paul Standish, Jan Derry, David Bakhurst, Ben Kotzee e altri mostrano, a questo proposito, come sia possibile pensare una nuova proposta di pensiero critico funzionale alla formazione della persona *autonoma*. Standish e Bakhurst insistono, tuttavia, anche su un altro importante requisito. Si tratta dell'idea che l'atteggiamento critico nasce da un processo di trasmissione dell'*eredità culturale*. Il linguaggio costituisce un bagaglio storico e sociale della *tradizione delle ragioni* e delle forme di vita (Bakhurst) che costituiscono le *norme* o il mezzo (Standish) in base ai quali gli educatori mediano la loro interpretazione di colui che apprende. La capacità critica è pertanto intesa come l'acquisizione, attraverso il linguaggio, di una tradizione e di una eredità culturale a partire dalla quale il discente, in base ai propri fini, vede una e una sola possibile verità in cui credere. Il passaggio è così da una concezione del pensiero critico improntata alla formazione di abilità volte alla ricerca di una verità oggettiva, all'idea che l'approccio critico, pur senza negare una realtà oggettiva, e senza ricadere in una soluzione relativista, rappresenta piuttosto un punto di vista prospettico sulla realtà. In questo modo il pensiero critico si forma attraverso la trasmissione di contenuti e conoscenze piuttosto che mediante lo sviluppo di abilità e standard concepiti come la semplice *attualizzazione* di una razionalità già insita nel bambino.

Una volta introiettate quelle norme e quei principi inferenziali che a partire dall'acquisizione di insiemi olistici di inferenze contribuiscono alla nascita di una sensibilità etica, sorge il problema di capire come quelle inferenze possano influire sulla nostra comprensione di una situazione. Come si avrà modo di vedere, alcuni esempi tratti dal classico curriculum Philosophy for Children, basandosi sostanzialmente sull'esercizio del pensiero critico, valorizzano un

aspetto caratterizzante del giudizio etico spesso trascurato, ma che rappresenta un valido supporto allo sviluppo di queste competenze. Si tratta dell'idea che l'etica è soprattutto la capacità critica di saper valutare una situazione, caso per caso, nella sua complessità. Un'educazione all'etica può avvenire solo nella forma di un'attività e di un esercizio che consentano di formare una sensibilità e i tratti di un *carattere*. La ragione è che il problema risiede non tanto nei valori — sui quali l'accordo è pressoché unanime, in linea teorica — ma nel modo in cui questi vengono applicati nelle varie situazioni, nei giudizi che emettiamo quando ad esempio questi entrano in conflitto e dobbiamo prendere una decisione.

I filoni principali di questo lavoro saranno quindi due. Il primo — sviluppato principalmente nei primi tre capitoli, ma comunque sempre intrecciato anche al secondo filone — costituisce un'indagine *epistemologica* delle ragioni a favore di un'educazione all'*etica* e al senso civico basati sul pensiero critico *in senso complesso*, quale sviluppo di disposizioni o *virtù* epistemiche. Il secondo filone — sviluppato prevalentemente nel quarto e quinto capitolo — affronta le criticità di approcci educativi basati su una concezione standard del pensiero critico. Mostreremo anche come tale concezione, poggiando su cognitivismo, tecnicismi e una nozione rappresentazionale dei significati e dei concetti, possa condurre a forme di *ingiustizia* epistemica nell'educazione. Una forma di ingiustizia che non riguarda solo l'aspetto etico, ma perfino quello epistemico, poiché non concedendo credibilità all'interlocutore e non ammettendo il suo punto di vista come una genuina sfida cognitiva, preclude la possibilità di un eventuale accrescimento della conoscenza.

Nel primo capitolo partiremo quindi con alcune riflessioni sulla natura del ragionamento. Ci concentreremo, in particolare, sul genere di inferenza che esso richiede, a differenza di altri modi di intendere le inferenze nel ragionamento ordinario. Queste considerazioni spingono nella direzione di un'educazione all'etica in cui i valori sono *calati in una situazione* sulla quale è necessario riflettere e prendere decisioni. Come si vedrà, seguendo Gilbert Harman e Robert

Brandom, partiremo dal presupposto che il ragionamento si basa su *inferenze materiali* (Brandom 1994, 2000; Marabini e Moretti 2017) e su inferenze più complesse delle inferenze logico-deduttive qualificabili come mere *implicazioni* (Harman 1986). Inoltre sosterremo che un'indagine sul ragionamento non può apparire nella forma di uno studio di *argomenti*, sebbene naturalmente la deduzione possa costituire un passaggio *all'interno* di una spiegazione *ampia* di cosa è il ragionamento che porta alla conoscenza. A questo proposito risultano interessanti anche alcune riflessioni di Jan Derry su inferenzialismo ed apprendimento. Seguiranno nel secondo capitolo alcune considerazioni sul pensiero abduttivo (Williamson 2007, 2015, 2016) e il controfattuale (Byrne 2005, 2017), quali forme ulteriori del pensiero nel processo della conoscenza. Nel terzo capitolo, mostreremo come alcuni recenti dibattiti sulla natura e il valore del pensiero critico, come quelli tra Alvin Goldman e Harvey Siegel ed Emma Williams o tra Michael Huemer, Julio Ritola e Anand Jayprakash Vaidya, pongano l'accento sui contesti sociali, politici in cui il pensiero critico è impiegato e può avere risonanza, come ad esempio le questioni di interesse pubblico, e come queste facciano leva su aspetti riguardo ai quali il primo approccio è riduttivo. Parallelamente, sosterremo che il ragionamento etico, nella forma della pratica valutativa che lo caratterizza, presenta delle analogie con il ragionamento controfattuale (Byrne 2005) o *immaginazione razionale*.

Il secondo filone di questo libro, come dicevamo, prende in esame una proposta didattica e sviluppa l'idea che il pensiero critico — così come figura nel curriculum *Philosophy for Children* di Matthew Lipman, e in particolare alcuni esempi tratti dal racconto *Lisa* (Lipman 1985a) e relativo manuale — stimolando la riflessione sulle principali differenze tra il ragionamento esclusivamente logico deduttivo e il ragionamento *etico*, risulta essere un valido supporto anche sul piano *epistemico*. Ciò è dovuto alla sua efficacia sia nello sviluppo di disposizioni funzionali alla capacità di apprendere in modo permanente, tenendo conto che la conoscenza *si estende nel tempo*, sia, di conseguenza, nell'educazione all'etica e al senso civico, intesi come

ricerca sempre in atto che richiede continui giudizi e valutazioni. Ma questa attività va intesa come complementare, piuttosto che sostitutiva, ad altre pratiche che parallelamente mirano alla trasmissione di *contenuti*, anche attraverso la *trasmissione di insiemi olistici di inferenze* che fanno parte dell'*eredità culturale*, come avremo modo di vedere nel quarto capitolo attraverso le riflessioni di Standish, Bakhurst, Stojanov ed altri.

Un'idea alla base di questo lavoro è quindi che, sebbene il pensiero critico possa utilizzare delle regole logiche, esso non può limitarsi a queste ultime, e non può caratterizzarsi come un esempio di razionalità logico-deduttiva. Nel quinto capitolo prenderemo infine in esame alcune forme di ingiustizia epistemica quali conseguenze negative che un approccio di quest'ultimo tipo alla razionalità, a sua volta conseguenza di un modo rappresentazionale *non-inferenziale* di intendere il contenuto concettuale, può comportare nell'ambito dell'educazione. La riflessione critica nell'educazione rappresenta, a nostro avviso, un fine in sé, a fianco dell'effettivo raggiungimento di credenze vere e di argomenti validi.

La riflessione critica può contribuire a intendere l'etica come una *pratica valutativa* e un'attività deliberativa fondate contemporaneamente, sia sulla conoscenza di contenuti, sia su alcuni standard del ragionamento che fanno parte di un'eredità culturale. Ma gli standard, a loro volta, fanno uso, sia di argomenti, che della capacità immaginativa di fare esperimenti mentali, contro una pratica diffusa di intendere il pensiero critico come focalizzato solo sul problema della *validità* formale. Questo genere di attività è quanto corrisponde al pensiero critico nella forma che riteniamo più interessante ai fini dell'educazione.

Premessa

Nelle linee guida della scuola italiana si parla da tempo di pensiero critico, o *critical thinking*, e separatamente della necessità di sviluppare competenze di cittadinanza, ma quel che troviamo insolito è spesso la mancata consapevolezza del modo in cui i due aspetti sono strettamente intrecciati. A nostro avviso, ciò è dovuto a un più basilare fraintendimento circa la natura del Pensiero critico. Secondo l'interpretazione più diffusa, esso si basa su una struttura di ragionamento inferenziale di carattere logico *formale*. In questa accezione, il *critical thinking* appare finalizzato allo studio di argomenti validi, senza tenere in grande considerazione la natura molto più complessa del ragionamento umano.

Questo fraintendimento comporta almeno due conseguenze negative. La prima, dove vale l'identificazione del pensiero critico con il ragionamento logico formale di tipo deduttivo, è che la sua efficacia risulta limitata dalla clausola *all other things being equal*. In altre parole, il pensiero critico di questo tipo risulta efficace in contesti in cui si presuppone che le assunzioni di partenza non cambino, per esempio perché il soggetto non riceve mai nuove informazioni riguardo a quelle assunzioni o non realizza che esse sono incoerenti. Il problema è che situazioni di questo tipo, sebbene l'idea che esse esistano effettivamente possa essere accattivante, si presentano assai di rado nella realtà. L'acquisizione di conoscenza e di expertise sono infatti fenomeni che avvengono nel tempo, nel lungo periodo, e all'interno di diversi contesti. In essi i soggetti devono di continuo fronteggiare nuove esperienze, scoperte ed evidenze che mettono molto spesso in crisi le

loro assunzioni iniziali. Ciò richiede una capacità di riprogrammarsi e il coraggio di mettersi in discussione. Al contrario, nella prospettiva più classica e diffusa, il ragionamento, nel *critical thinking*, viene associato ad una struttura formale *monotonica* che pur prevedendo la possibilità del conflitto interiore, e nonostante la difficoltà di prendere decisioni in situazioni di quest'ultimo tipo, non contempla la revisione, da parte del parlante, delle credenze che fungono da premesse o delle credenze che seguono da esse.

La seconda conseguenza, collegata alla prima, è che questa lettura implica una sottovalutazione delle potenzialità del pensiero critico e di come esso si avvicini piuttosto al tipo di ragionamento che si richiede a un cittadino attivo. Questo genere di cittadino è infatti posto di fronte a esperienze sempre nuove, e a mutamenti sociali e dell'ambiente che richiedono spesso un *cambiamento di prospettiva*, o ulteriori ragioni per consolidare la propria riguardo a un determinato stato di cose. All'opposto, la prima concezione di *critical thinking*, focalizzata sulla validità deduttiva, non fornisce al soggetto gli strumenti per sviluppare queste capacità.

Senza dover negare la possibilità di una conoscenza oggettiva, riteniamo che il processo dell'acquisizione della verità possa essere caratterizzata in modo diverso e più complesso, e che la concezione formale e logico-deduttiva del pensiero critico si presta ad alcune conseguenze non desiderabili. Di qui, infatti, il passo è breve verso l'ulteriore idea che il pensiero critico abbia come *unico* vero fine il raggiungimento di credenze vere. Ma in questo modo si corrono due rischi: in primo luogo, il fatto di non porre attenzione anche al *processo* come fine in sé, in secondo luogo, quello di assolutizzare un certo punto di vista come quello che detiene *la* verità incontrovertibile.

Una posizione che, pur essendo per molti altri aspetti condivisibile, per certi versi tende ad attestarsi su questa linea, è quella di Alvin Goldman. Appoggiandosi a una concezione *esternista* della giustificazione epistemica, Goldman vede il pensiero critico come soltanto strumentale al raggiungimento di verità conoscibili. Alla concezione di Goldman si contrappone, tuttavia, una posizione che si appoggia

a una concezione *internista* della giustificazione epistemica che diversamente intende il pensiero critico *anche come un fine indipendente*. In questa seconda e, a nostro avviso, più completa accezione, il pensiero critico mira allo sviluppo di *virtù* altrettanto epistemiche quanto la verità, in un'ottica pluralista. In particolare, esso favorisce lo sviluppo di disposizioni quali tratti non solo della mente, ma anche del *carattere* che porta alla conoscenza, come l'umiltà intellettuale, il coraggio intellettuale e il cambiamento di vedute.

Detto questo, prima di passare a un esame di alcune questioni più specifiche relative al pensiero critico, e posto che il ragionamento è quel che ne costituisce la materia prima, inizieremo spendendo qualche parola sulla natura del ragionamento.

Dapprima proporremo una nozione di ragionamento e inferenza che, in linea con il pensiero di Harman (1986), caratterizza la razionalità prendendo in seria considerazione il cambiamento di prospettiva, la revisione delle credenze, e il fatto che nel ragionamento intervengono anche principi e fattori di natura non logica. In linea col pensiero di Brandom, proporremo, inoltre, l'idea che una competenza concettuale meglio rappresenti il ragionamento razionale così inteso, se le inferenze sono intese come *materiali*, cioè legate al contenuto delle proprietà fisiche e materiali dei referenti dei loro termini non-logici, in poche parole, dei termini che in esse figurano al di fuori dei termini che indicano i legami logici. Le inferenze come concepite da Harman o da Brandom — seppure di tipo differente — sono entrambe dette 'non-monotoniche' in quanto le loro conclusioni sono fallibili o rivedibili. Introduciamo, in seguito, l'ulteriore idea che un interessante sviluppo di questa concezione del ragionamento quale metodo di formazione delle credenze è il pensiero *abduittivo*. Anche quando è dato sotto forma di ragionamento *controfattuale* quale ponte tra razionalità e immaginazione. A tale fine, oltre al già citato riferimento a Timothy Williamson, prenderemo in considerazione alcune tesi di Ruth Byrne.

Poiché si è detto che solo alcune scuole del critical thinking sviluppano questa concezione della razionalità, mostreremo attraverso qualche esempio tratto dal curriculum *p4c* (Philosophy for Children)

come essa possa dispiegarsi in un caso concreto, e in che senso diciamo che il critical thinking intende sviluppare competenze di ragionamento. Parallelamente, mostreremo come queste abilità — intese non come abilità pratiche standard, ma come capacità di valutare credenze e conoscenze dal proprio punto di vista — possano considerarsi competenze etiche e di cittadinanza. Posto che le competenze di ragionamento siano funzionali anche alla formazione della persona educata, ben formata e capace di vivere in una società. Ma come mostra Lipman, bisogna osservare che l'etica non è sempre la stessa cosa del diritto. In quest'ottica, le competenze di cittadinanza vengono intese non come competenze raggiungibili esclusivamente mediante un'educazione al *diritto*, ma al contrario, attraverso un'educazione all'*indagine etica*.

Il ragionamento

Seguendo il filosofo Pascal Engel (2000), uno studio sulla natura del ragionamento è oggetto di almeno tre diverse posizioni: la logica, la psicologia e la filosofia. In ordine di apparizione, mentre la prima sembrerebbe cercare di rispondere alla domanda: ‘Come dobbiamo ragionare?’ caratterizzandosi come un approccio *normativo*, la psicologia risponde piuttosto alla domanda ‘Come ragioniamo di fatto?’, secondo un approccio che possiamo definire *descrittivo*. In modo assai diverso dalle prime, per la filosofia la domanda è piuttosto ‘Che cosa *giustifica* il modo in cui dovremmo ragionare?’ La domanda va inoltre inserita in un contesto, quello appunto della filosofia, in cui ragionare significa fare *inferenze* da credenze ad altre credenze (o da certi stati doxastici a certi altri). Ma la filosofia non è ovviamente l’unico contesto in cui parliamo di inferenze. Per fare un esempio una legge fondamentale della logica è il Modus Ponens (MP), lo schema in base al quale data una premessa p e un’altra premessa del tipo ‘se p allora q ’, devo concludere q . Dalle premesse ‘Socrate è un uomo’ e ‘Se Socrate è un uomo, allora è mortale’, concludo che ‘Socrate è mortale’.

Cosa differenzia il modo di intendere un’inferenza nella logica dal modo di intenderla nella filosofia? Una prima essenziale risposta, per Engel, è che ciò che secondo la logica conta nel ragionamento, ma non conta, o per lo meno *non solo*, nella filosofia, è la *validità*, cioè la correttezza del *passaggio* da premesse a conclusioni. Per la logica, se le premesse sono vere e l’argomento valido, le conclusioni saranno vere, ma la correttezza del passaggio, la *validità* dell’argomento, non dipende dalla verità delle premesse. Un argomento può rimanere

valido anche se le premesse sono false. Se io partissi dalle premesse: 'Socrate è un uomo', vera, e 'Se Socrate è un uomo, allora è immortale', falsa, potrei concludere in modo valido la conclusione 'Socrate è immortale'. Sebbene l'argomento sia *valido*, la conclusione è palesemente falsa. Per la filosofia, invece, la questione è un po' più complicata.

Quando si passa all'esame del ragionamento di tutti i giorni, in cui abbiamo a che fare non con dei simboli o delle lettere come avviene in ambito logico, ma con l'esperienza del mondo, delle relazioni personali, di una società, non si tratta di trarre sempre e solo le dovute conclusioni, ma spesso di tornare indietro, di rivedere il nostro pensiero e di correggere il tiro. È generalmente accettata l'idea che nel ragionamento quotidiano normalmente miriamo alla verità, intesa come verità oggettiva, ma che cosa intendiamo esattamente? Senza negare che esista una verità oggettiva, possiamo dire che la *verità* è per tutti gli esseri umani "prospettica". Mirare alla verità richiede infatti una continua revisione delle nostre credenze che fungono da *premesse* di quegli argomenti, e in generale dei nostri ragionamenti, alla luce dell'evolversi della nostra esperienza nel tempo. Molti filosofi, come Gilbert Harman, hanno così sostenuto, e tuttora sostengono, che il ragionamento altro non che è un cambiamento *ragionato* di prospettiva o processo di revisione delle credenze. In quanto tale, per Harman, esso non ha molto a che vedere con la *logica*. Se, infatti, accetto la regola o schema logico MP: 'se p allora q , ma p , dunque q ', anche qualora sostituissi termini ai simboli e alle lettere, non seguirebbe affatto che io *debba credere ognuna delle premesse*, vale a dire che io creda p o creda 'se p allora q '.

Diversamente dal MP e quindi dalla logica, il ragionamento quotidiano chiede spesso di abbandonare o rivedere parzialmente la *credenza* in una delle premesse, di rivedere o abbandonare la mia credenza che p oppure l'altra 'se p allora q '. Una cosa interessante è che ciò avviene non solo in ambito fattuale, ma anche nel ragionamento di carattere *etico* e relativo alle decisioni inerenti alla condotta morale. Inoltre nel ragionamento quotidiano accade anche di più (Engel

2000). Talvolta, diverse inferenze considerate dalla maggior parte dei parlanti come altamente *credibili* e accettabili, sono in realtà inferenze invalide (non valide) sul piano logico, come mostra il seguente esempio:

Tutti gli italiani sono grandi mangiatori di pasta
 Giacomo è un grande mangiatore di pasta
Conclusione: Giacomo è italiano

In una forma schematizzata, l'esempio menzionato appare nella seguente forma:

Per ogni x , se $x \in I$ allora $x \in M$
 Ma $G \in M$
 Quindi $G \in I$

Notiamo che sebbene esso rappresenti un genere di argomento molto praticato nel quotidiano, dal punto di vista della logica esso è fallace, poiché invalido a causa della cosiddetta *fallacia del conseguente*¹. Ma poiché la conclusione è decisamente *credibile*, l'inferenza che ne sta alla base, anche se invalida, viene normalmente accettata (Engel 2000). Credibilità e validità (logica) sembrano essere due nozioni separate. Un'altra considerazione di Harman, che Engel riporta, è che la logica *non è veramente normativa* perché non dice cosa *dobbiamo* credere. Essa è semplicemente un "corpo di verità" di una scienza come la fisica o la chimica. Al contrario, per una concezione molto diffusa, la *razionalità* è intesa come la disposizione al ragionamento di carattere *normativo* (Engel, 2000) quindi la natura del ragionamento razionale deve essere spiegata in modo alternativo alla logica. Pur

1. Questo ragionamento fallace vorrebbe seguire la forma del seguente *sillogismo aristotelico* corretto:

Per ogni x , se $x \in I$ allora $x \in M$
 Ma $G \in I$
 Quindi $G \in M$.

sostanzialmente d'accordo con le osservazioni precedenti, per Engel la logica mantiene tuttavia ancora un ruolo normativo, sebbene appaia chiaro che una spiegazione esauriente del funzionamento del ragionamento umano non possa arrestarsi ad essa. In conclusione, se il ragionamento si basa su norme, ma la logica non è (sufficientemente) normativa, e non può esaurire una spiegazione della razionalità, di quale tipo di norme parliamo? Quali norme sottendono il ragionamento?

Per fare un esempio che ci introduce al tema in oggetto, osserviamo che tutti praticamente sono d'accordo nel ritenere che dire bugie è sbagliato, quindi posto che io mi trovi di fronte a una bugia, in base allo schema inferenziale MP, devo concludere che è stata commessa un'azione sbagliata:

$$\begin{array}{l}
 MP \\
 \text{Se } p \text{ allora } q \\
 p \\
 \text{-----} \\
 q
 \end{array}$$

Tuttavia, molto spesso il vero problema è piuttosto decidere *quando*, o *se*, un determinato *fatto* è o non è un caso di bugia. In sostanza occorre stabilire *se* quel fatto è un *p*, cioè se la seconda premessa *p*, che costituisce una *credenza* mia o di altri, è *giustificata*.

Anche il ragionamento etico richiede un esame di questo genere di questioni. A maggior ragione se si tiene conto della prassi comune dei cittadini di formarsi opinioni e credenze sulle questioni controverse che animano il dibattito pubblico, come l'uso legale delle armi, l'aborto, le politiche sull'immigrazione e via dicendo. La spiegazione alternativa di Harman riguardo al genere di razionalità che caratterizza il ragionamento umano, appare plausibile proprio perché consente una maggior considerazione del fatto che questo dibattito comporta spesso un cambiamento di prospettiva e la revisione o il mantenimento delle credenze — tutti aspetti che non

è possibile trascurare in una caratterizzazione della dimensione razionale umana. Queste ragioni rendono evidente anche quale sia il valore che possiamo attribuire al pensiero critico. Vediamo dunque più vicino la posizione di Gilbert Harman.

1.1. Gilbert Harman: Ragionamento e razionalità come cambiamento di prospettiva

Mary intende mangiare fiocchi d'avena a colazione, si dirige quindi verso la dispensa, ma non vede la scatola. Decide allora che Elisabeth deve averli finiti il giorno precedente, così opta per il riso soffiato. Mary ha modificato le sue originali intenzioni e credenze.

L'esempio rappresenta un cambiamento di prospettiva ragionato, un tipico modo di pensare del ragionamento ordinario (Harman 1986). Durante tale processo, Mary non ha semplicemente aggiunto la nuova credenza che la scatola dei fiocchi d'avena non è nella dispensa a quella precedente che la scatola dei fiocchi d'avena *si trova* nella dispensa, ma ha anche effettuato un secondo passaggio. Mary ha rivisto la prima credenza, perché giudicata successivamente falsa, e l'ha abbandonata.

Harman descrive questo esempio per sottoporre all'attenzione del lettore come un ragionamento sul genere di quello di Mary, che presenta una revisione delle proprie credenze, non possa essere spiegato se la struttura che viene attribuita al ragionamento è quella dell'*argomento*. Una *prova* o argomento, come abbiamo visto nel caso del Modus Ponens (MP) — il principio o schema in base al quale dato p e dato 'se p allora q ' debbo concludere per implicazione q — è una transizione che conduce da premesse a una conclusione attraverso una serie di passaggi intermedi.

Harman distingue così le inferenze di questo tipo, sottostanti soltanto a regole logiche o regole di *Implicazione*, dagli altri tipi di inferenza, riservando il titolo di *inferenza* ai soli processi che sottostanno a un ragionato cambiamento di vedute o *revisione delle proprie cre-*

denze. Mentre l'implicazione è *cumulativa*, l'inferenza non lo è e non può essere spiegata esclusivamente nella forma del MP. Ciò significa che se l'implicazione prevede l'aggiunta delle conclusioni di altri ragionamenti/implicazioni precedenti, ma mai una loro sottrazione, al contrario una revisione ragionata delle proprie credenze prevede che si possa fare l'una e l'altra cosa. A causa di questa caratteristica, il ragionamento per inferenze, nel senso di Harman, è una forma di ragionamento *non-monotonica* che contrasta con quella del ragionamento *monotonico* relativa all'implicazione (Harman 1986, p. 4)². La ragione per la quale Harman ritiene che le regole di deduzione, per argomenti deduttivi — come ad esempio MP — non valgono come regole per la revisione, è che esse non dicono nulla riguardo al caso in cui si debba decidere se rifiutare la prima premessa p , o in alternativa la seconda premessa 'se p allora q '. Mentre un argomento o principio logico vale senza eccezioni, il contrario accade per un possibile principio di revisione delle credenze (Harman 1986, p. 5).

Mary crede che se guarderà nella dispensa troverà una scatola di cereali, ma guarda e deve ricredersi, giunge così alla credenza che sebbene stia guardando nella dispensa, non vede nessuna scatola di cereali. Le credenze di Mary, se associate, divengono inconsistenti, ma diversamente da quanto previsto dall'*implicazione logica* secondo la quale da un'inconsistenza, ad esempio ' p e non- p ', è possibile derivare qualunque proposizione, Mary non inferisce nulla. Mary semplicemente abbandona la sua prima credenza concludendo che dopo tutto era falsa (Harman 1986, p. 5). Inoltre, anche prima di scoprire che non ci sono più fiocchi d'avena, Mary non si riempie la mente di inutili implicazioni logiche derivanti dalla sua credenza 'Mary mangerà fiocchi d'avena a colazione', come ad esempio: 'o mangerà fiocchi d'avena a colazione o la luna è fatta di formaggio verde' e via dicendo (derivanti dalla regola che data una proposizione vera p , è

2. Harman sottolinea che poiché la logica, in generale, mira alla validità di un argomento, lo stesso problema che affligge la logica deduttiva, affligge anche quella induttiva, sebbene essa sia basata sul calcolo delle probabilità.

possibile derivare, mantenendo la validità, *tutte* le possibili proposizioni disgiuntive del tipo: ‘ p o q ’, ‘ p o r ’, ‘ p o s ’, ‘ p o...’, e così via). Questo problema in sostanza è la conseguenza di un carattere della logica noto come “onniscienza logica” — se il soggetto ubbidisse strettamente alle leggi logiche, dovrebbe inferire *tutte* le proposizioni che è possibile inferire da quelle che già crede (Engel 2000).

Da queste e altre considerazioni, Harman desume che una teoria corretta del ragionamento che tenga conto della revisione ragionata delle credenze, deve prendere le distanze da una teoria logica che figura come una teoria dell’*implicazione* basata sul MP. Una teoria del ragionamento dovrà quindi essere in parte *normativa* e in parte *descrittiva*. Intendendo la prima come la teoria di come si “dovrebbe” ragionare e la seconda di come normalmente la gente ragiona “di fatto” — una teoria del ragionamento deve tenere conto di questo secondo aspetto contemplando il cambiamento di prospettiva e la revisione delle credenze pur figurando al tempo stesso all’interno di un’ottica “critica”, quindi in parte “idealizzata” o *normativa*.

Per far comprendere meglio al lettore come una teoria del ragionamento non possa fondarsi sulla logica, Harman, ipotizza, per assurdo, due possibili principi logici alla base del ragionamento. Si tratta dell’*Implicazione logica* e dell’*Inconsistenza logica*, entrambi non accettabili nel caso di una revisione delle credenze. Il primo, o Principio di Implicazione Logica, in sintesi, afferma che dati p e ‘se p allora q ’, in base all’ implicazione, p è una ragione per credere q .

Il secondo principio, o Principio di Inconsistenza logica, afferma che occorre evitare l’inconsistenza logica, ad esempio la credenza che q e al tempo stesso $non-q$.

Harman sottolinea come il Principio di Implicazione Logica *non dice* che uno debba astenersi anche dal credere $non-q$. Questo è invece ciò che si afferma nel Principio di Inconsistenza che data la mia credenza in q , non posso al tempo stesso credere $non-q$. A sua volta questo principio non dice nulla riguardo all’implicazione che è oggetto dell’altro principio. I due principi valgono come principi logici solo insieme. Ma Harman osserva come nel ragionamento i due

principi non siano senza eccezioni: è possibile credere p e credere 'se p allora q ', ma *non ritenere* p una *ragione* per credere q . Come mostra il caso di Mary, il fatto di guardare nella dispensa non è più una ragione per credere che troverà i suoi fiocchi d'avena, poiché nel frattempo ha ottenuto la credenza che nella dispensa *non* ci sono fiocchi d'avena. Alla fine, Mary mantiene tre credenze inconsistenti tra loro. I due principi valgono, quindi, secondo Harman, solo nei contesti che abbiamo definito *all other things being equal* — quei contesti che si mantengono invariati e in cui in sostanza non interviene nulla di nuovo a modificare la situazione.

Il ragionamento di Mary può essere riformulato in questo modo:

- (1) Se Mary guarda nella dispensa troverà una scatola di fiocchi di avena,
- (2) Mary guarda nella dispensa,
- (3) Mary riscontra che non c'è una scatola di fiocchi d'avena.

Le tre credenze 1, 2 e 3 che Mary ottiene risultano essere *inconsistenti* tra loro. A questo punto Mary non può da inferire da 1 e 2 la seguente credenza, come i principi della logica richiederebbero,

- (4) Mary riscontra che c'è una scatola di fiocchi d'avena.

La conclusione di Harman è che per evitare simili conseguenze, occorre smentire il Principio di Implicazione Logica (ovvero il Principio di Chiusura Logica in base al quale le credenze di ognuno sono chiuse sotto implicazione logica).

Il Principio di Implicazione Logica introduce l'idea che qualcosa non funziona nelle proprie credenze se esiste una proposizione da esse logicamente implicata che uno non crede già. Qualora esistesse una tale proposizione, occorrerebbe allora o aggiungere quella proposizione al proprio sistema di credenze o rinunciare a una delle credenze che la implicano. Il problema evidenziato da Harman è che una conseguenza di questo principio, se valesse davvero, sarebbe la necessità di credere anche tutte le infinite implicazioni delle pro-

prie credenze, una possibilità preclusa alla mente umana che prima abbiamo indicato come “onniscienza logica”. Mary, come avevamo osservato, non si riempie la mente di credenze come ‘Mary mangerà fiocchi d’avena a colazione o la luna è fatta di formaggio’ solo perché queste sono implicazioni sotto chiusura logica della sua credenza ‘Mary mangerà fiocchi d’avena a colazione’.

Oltre al fatto che comporta la necessità di affollare la mente di credenze spesso inutili, tale principio sembrerebbe anche presupporre l’idea che tutte le credenze sono sempre *rappresentate* nella mente in modo esplicito. Poiché le credenze *esplicite* sono per la mente umana limitate, il Principio di Implicazione Logica non sembra plausibile. Harman sostituisce così al principio di implicazione Logica e al Principio di Inconsistenza Logica due corrispettivi principi, vale a dire il Principio di Implicazione *Riconosciuta* (Recognized Implication Principle) e il Principio di Inconsistenza *Riconosciuta* (Recognized Inconsistency Principle). Mentre il primo afferma che uno ha una ragione per credere p se *riconosce* che p è implicato dalle proprie credenze, il secondo afferma che uno ha una ragione per evitare di credere cose che *riconosce essere inconsistenti* (Harman 1986 p. 18), dove per implicazione e inconsistenza non si intendono due nozioni tecniche, ma semplicemente la disposizione a intendere qualcosa come immediatamente implicato da una propria credenza, o come immediatamente inconsistente con essa.

Harman, in aggiunta, mette in guardia dall’intendere una nozione basilare di questo tipo, ad esempio

$p, q, r \dots$ immediatamente *implicano* s

Come se fosse analoga a

A è disposto a trattare p, q, r come *ragioni* per credere s

Il motivo risiede nel fatto che la generale disposizione del soggetto A potrebbe essere sovradeterminata da altre considerazioni,

in particolare il fatto che s possa apparire assurda ad A (Harman 1986, p. 19). Per di più alcune credenze possono essere trattate da A come *ragioni* per credere una determinata conclusione anche se A non ritiene che quelle credenze *implichino* la conclusione. In modo analogo ciò vale per il principio di inconsistenza riconosciuta. Possiamo dire che A è disposto ad evitare di credere due proposizioni che sono *immediatamente* inconsistenti per A , ma non è necessariamente vero che A sia disposto a trattare una di queste proposizioni come una ragione per non credere l'altra. Infine, alcune implicazioni e inconsistenze di tipo *logico* possono apparire come *immediate*, ma altre inconsistenze e implicazioni che possono presentarsi come immediate per una certa persona, sono in realtà *mediate* dall'*accettazione*, da parte di quella persona, di principi *non logici*. (Harman 1986, pp. 19–20).

Le osservazioni fatte finora confermano la necessità di distinguere tra le due nozioni di *implicazione* e *inferenza*. Tra le due, solo l'*inferenza*, per Harman, è una nozione complessa e in grado di rendere conto della vera natura del ragionamento quale processo continuo di revisione delle credenze e possibilità di un cambiamento di prospettiva. Una questione essenziale diviene perciò quella di comprendere come debbano essere intese più nel dettaglio le inferenze, se esse devono rendere conto del ragionamento nel modo in cui Harman lo intende.

A questo proposito, un'analisi interessante è quella intrapresa da Robert Brandom. Brandom traccia una distinzione tra inferenze *formali* e inferenze *materiali*. In sintesi, mentre le inferenze formali comportano l'idea che ogni inferenza che conduce a una conclusione c , a partire da una premessa p , richiede una premessa implicita non dichiarata e *separata* o 'entimema', nella forma di un condizionale del tipo 'se p , allora c ' tale da giustificare la conclusione, e intesa come *parte integrante* dell'argomento, le inferenze *materiali* non appaiono in questa forma. Un esempio di questo secondo tipo è l'inferenza materiale:

(p) Se x è a Monaco allora x è a nord di Genova

allora

(c) Se x è a Genova, x è a sud di Monaco,

L'inferenza materiale non prevede alcuna premessa entimematica, ma sembra dipendere dalle proprietà *materiali* dei referenti dei termini coinvolti. Supponendo infatti di scoprire che la Monaco cui si riferiva la proposizione non sia Monaco di Baviera, bensì il Principato di Monaco, la mia inferenza 'se p , allora c ' sarebbe ora scorretta, ma ciò non dipenderebbe da un fatto formale bensì dalla scoperta di nuove proprietà prima a me sconosciute degli *oggetti* (le città) cui si riferiscono i termini.

A nostro avviso la natura dell'inferenza *materiale* sembra compatibile con la tesi di Harman che il ragionamento, nella forma complessa di processo di revisione delle credenze, comporta la necessità di tenere conto del continuo progredire delle esperienze e dei contesti cui le credenze si applicano, come mostra il caso di Mary citato sopra. In particolare, ciò significa che il fatto che per un determinato parlante una certa credenza sia giustificata, a partire da quella che può essere detta una "buona ragione" per sostenerla, dipende da quali *fatti*, implicitamente nello sfondo, uno assume siano rilevanti per decidere se quella credenza è probabile. Un esempio significativo di Harman è il seguente. Supponiamo che William guardi fuori dalla finestra e sulla base di ciò che vede, si formi la credenza che quella ragazzina che sta giocando con sua figlia è la stessa che ha incrociato ieri, e che si chiama Connie. In seguito, però William apprende che Connie ha una gemella identica che si chiama Laura. Quest'esperienza porta William a pensare che le sue ragioni per credere che la ragazzina che aveva visto giocare con sua figlia "non sono buone" ragioni (Harman 1986, p. 44). Williams ha implicitamente confidato nella credenza che l'apparenza percettiva è un indicatore oggettivo e affidabile dell'identità della ragazzina che giocava con sua figlia. La nuova informazione acquisita

ha poi messo in crisi questa credenza di sfondo e costretto William a rivedere ciò che considerava essere una buona ragione per una certa credenza.

Riteniamo che le considerazioni di Harman abbiano l'importante conseguenza di mostrare come il processo del ragionamento debba avvenire in una forma esplicita e soggetta a una valutazione sempre in fieri, *caso per caso*, cui segue un assenso o in alternativa una negazione e un rifiuto da parte del parlante.

1.2. Le inferenze. Inferenza materiale, ragionamento e norma non-monotonica: valutare la competenza concettuale quale pratica esplicita e sociale

La tesi che il ragionamento è cosa ben più ampia e complessa della validità di argomenti rappresenta il presupposto anche di un'importante riflessione di Robert Brandom sulla natura delle inferenze. In questo paragrafo, seguendo la tesi del filosofo, sosterremo che la valutazione del ragionamento altrui spesso non tiene conto di due importanti aspetti della razionalità umana. Il primo è che il concetto, o più precisamente il contenuto concettuale è un'attività *inferenziale* piuttosto che una *rappresentazione*. Mentre il secondo è che la natura inferenziale dei concetti può essere spiegata meglio nella forma di una pratica esplicita e sociale del dare e chiedere ragioni, piuttosto che come attività inferenziale che richiede premesse implicite *separate* e *obbligate*, come previsto da un approccio formale.

In linea con l'idea di Wilfrid Sellars (1997) e Robert Brandom (2000), riteniamo che il modo di afferrare il contenuto dei concetti rappresenti meglio la razionalità se le inferenze sono intese come *materiali*, nel senso di valere per le proprietà materiali cui si riferiscono i termini non-logici che in esse figurano. A partire da questa tesi mostreremo, nelle prossime quattro sezioni di questo paragrafo, come la nozione materiale di inferenza conduca a una concezione *non-monotonica* del-

la norma sottostante il contenuto concettuale. Concluderemo sostenendo inoltre come la valutazione della competenza concettuale nei test scolastici sia talvolta inappropriata, poiché essa trascura il carattere *non-monotonico*, piuttosto che *monotonico*, del contenuto concettuale normativo.

Più in dettaglio, nella prima sezione introdurremo la questione della valutazione delle competenze concettuali degli studenti presentando alcuni casi emblematici, nella seconda sezione introdurremo la concezione brandomiana dell'inferenzialismo *ampio* mostrando i legami con la concezione materiale dell'inferenza, e spiegando cosa significa padroneggiare un contenuto concettuale in quest'ottica. La terza sezione si focalizza sul modello ampio di inferenzialismo quale forma di inferenzialismo *forte* opposto all'inferenzialismo *debole*, per il ruolo centrale assegnato alla pratica discorsiva quale aspetto fondamentale della semantica inferenzialista di Brandom. La quarta sezione mostrerà come i due aspetti della norma sottostante il contenuto, vale a dire l'*oggettività* da una parte, e l'uso soggettivo dei concetti nelle inferenze dall'altra, vengono garantiti attraverso i differenti modi di interazione tra due tipi di inferenze. Da un lato, le inferenze attraverso le quali è possibile *introdurre* il concetto, dall'altro, le inferenze che il concetto, una volta introdotto, ci impegna a fare, quali *conseguenze* delle asserzioni in cui esso figura³.

Il fatto che ci preme di sottolineare è che la normatività del significato, assumendo il ruolo di ciò che consente al ragionamento e alla razionalità umana di affermarsi, è tuttavia intesa come *non-monotonica*. La caratteristica non è irrilevante ai fini di una spiegazione plausibile della natura della razionalità in una teoria dell'educazione. A questo scopo, prima di concludere questo capitolo, illustreremo anche la posizione inferenzialista di Jan Derry. Sempre nell'ambito di una riflessione sul modo di intendere i concetti nel contesto educativo, la Derry presenta un'interessante critica alla concezione *rappresentazionale* del concetto.

3. Questa sezione riprende gli argomenti sostenuti in due precedenti articoli: Marabini (2015 e 2017) e Marabini e Moretti (2016).

1.2.1. *Competenze, inferenze e valutazione: un caso emblematico*

Prima di partire con le nostre riflessioni riguardo a ciò che costituisce un'inferenza, presenteremo un caso emblematico che mostra come una caratterizzazione delle *inferenze* e del *ragionamento* sia strettamente intrecciata alla *valutazione* e alla formazione delle cosiddette *competenze* a scuola.

L'esempio, presentato durante un corso di formazione per insegnanti, avrebbe dovuto far luce sulla nozione di *competenza*, quale esempio di conoscenza completa, per distinguerla da un'*abilità*, quest'ultima intesa come una padronanza di primo livello o conoscenza incompleta del concetto. Il test richiedeva che i bambini immaginassero di disporre di alcuni scaffali che potessero contenere non più di 4 libri ciascuno. Ai bambini si chiedeva di immaginare di distribuire 15 libri negli scaffali e di concludere affermando quanti scaffali sarebbero stati necessari. Secondo la chiave di correzione suggerita, il bambino *competente*, con piena padronanza del concetto di *divisione*, avrebbe dovuto rispondere '4 scaffali', mentre il bambino solo *abile* avrebbe risposto 3 scaffali con il resto di 3 libri'.

Ciò che troviamo curioso, in questo esempio, è il modo in cui avviene la valutazione della competenza concettuale. Più in particolare, la perplessità riguarda la decisione di considerare competente solo il primo bambino, attribuendo al contempo una qualifica inferiore, cioè quella di essere solo *abile*, al secondo. La richiesta presenta in primo luogo un'ambiguità, poiché non è chiaro se si intende valutare il possesso di un concetto matematico, come quello di divisione, oppure una competenza d'*uso* del concetto all'interno di determinati contesti *pratici*. L'impressione è che questo genere di valutazione e di concezione della competenza siano fallaci.

Un primo problema è che la richiesta sembra presupporre un'assunzione non dichiarata. Il valutatore pare considerare come parte della inferenza che dovrebbe compiere l'alunno una premessa implicita non espressa, sul tipo di quello che Brandom definisce un *entimema*, come la seguente: 'nel caso in cui tu non possa ottenere un

numero intero dalla divisione, allora approssima per eccesso'. Senza questa premessa nascosta o implicita, l'inferenza risulterebbe essere incompleta.

Un secondo problema, collegato al precedente è che la premessa implicita e obbligata sopra indicata non pare tuttavia costituire parte imprescindibile e integrante del concetto *divisione* anche se applicato a un contesto pratico, perché sembrerebbero altrettanto plausibili altre premesse alternative, come ad esempio: 'nel caso tu non ottenga un numero intero, e se la stanza è piccola, allora approssima per difetto'. La ragione è, a nostro avviso, che in una situazione "di realtà" — come vengono talvolta chiamati certi contesti di apprendimento, o in generale una situazione pratica — possono interferire, come osserva Harman, dei principi *non logici* il cui effetto è quello di condizionare il risultato delle inferenze fatte a partire da certe premesse. Questo può accadere anche se il ragazzo ha perfettamente compreso il concetto di divisione. È possibile che il concetto sia stato pienamente afferrato anche quando un parlante, in questo caso il bambino, non giunge alla conclusione prevista da quel test.

L'esempio sopra citato rappresenta un caso simile a quelli contro i quali obietta Harman. Nulla pare indicare che quella premessa implicita e nascosta sia necessariamente parte integrante del concetto in questione. Ci sono circostanze plausibili nelle quali non sembra vincolante dedurre o ragionare nel modo previsto dal test e/o secondo l'intenzione e i principi del valutatore che l'ha predisposto. Un bambino potrebbe avere una forte propensione al risparmio, perché così è stato educato, oppure potrebbe avere l'esigenza di risparmiare il maggior spazio possibile, poiché è sempre vissuto in un ambiente di piccole dimensioni. Nel primo caso, la sua preoccupazione sarebbe quella di individuare un modo per distribuire i libri che tenesse conto del suo punto di vista. Facilmente potrebbe concludere che sono necessari tre scaffali lasciando il problema di collocare i restanti tre libri ad un momento successivo. Nel secondo caso, il bambino farebbe la stessa cosa del primo, lasciando il problema di risolvere dove collocare i restanti tre libri al momento in cui apprendesse che

la stanza è abbastanza grande da includere un quarto scaffale, o al contrario quando venisse a sapere che non lo è, così che una seconda soluzione per lui potrebbe essere quella di aggiungere solo una piccola mensola. In generale, se il bambino risponde: '3 col resto di 3', ciò non significa che non possiede il concetto pienamente, ma solo che all'interno del suo ragionamento intervengono principi *non logici* per la valutazione dell'inferenza da compiere. Tali principi, contrariamente ai principi logici, *non* possono essere intesi come universalmente validi, poiché variabili da individuo a individuo. Ne segue che quella che all'insegnante o secondo il test sembra essere la ovvia e obbligata conclusione, non lo è affatto in una prospettiva diversa come quella dell'alunno. Un test migliore, in questo caso, potrebbe forse essere quello di chiedere all'alunno di spiegare come giustificerebbe la sua risposta, dichiarando in modo esplicito alcuni presupposti inclusi nei concetti che usa. Ma questi presupposti *non* possono essere intesi come *impliciti*, se questo significa far parte *integrante*, in modo *oggettivo*, dell'inferenza intesa alla stregua di una *deduzione*.

La questione sollevata dall'esempio, sebbene escogitato al fine di chiarire cosa caratterizza una competenza, appare chiaramente collegata al problema di capire cosa significa padroneggiare un concetto e saperlo applicare. Essa apre la strada all'esigenza di chiarire in che cosa consiste l'abilità o perfino l'aver la competenza di fare inferenze, e cosa significa fare inferenze nei contesti pratici, come avviene nel ragionamento quotidiano.

Spesso, a scuola, i sostenitori dei test nazionali ritengono che queste prove sono utili perché educano al ragionamento *logico*, e che noi insegnanti dobbiamo preparare gli studenti alla capacità di ragionare in modo corretto e *oggettivo*. Ma l'impressione è che si utilizzino nozioni come ragionamento, logica, competenza, oggettività, inferenza, e via dicendo, senza fare in realtà chiarezza sulle questioni che queste assunzioni presuppongono. Uno scopo di questo lavoro è indagare su queste nozioni. Ma prima di iniziare, vogliamo spendere ancora due parole per preparare il terreno alle nostre riflessioni.

È comunemente risaputo che la capacità di pensare è collegata alla padronanza concettuale. Secondo Robert Brandom e Wilfrid Sellars, la Filosofia Pratica, vale a dire la filosofia riguardo a come dobbiamo agire e vivere, e la Filosofia Teoretica, inerente a come dobbiamo pensare, non sono, in realtà così facilmente separabili, poiché entrambe hanno a che vedere con delle *norme*.

Fornire e richiedere ragioni per le nostre azioni è possibile solo nel contesto della *pratica* di dare e richiedere ragioni in generale, vale a dire nel contesto della pratica di emettere e difendere giudizi e asserzioni (Brandom 2000, p. 81), poiché nel dare una ragione esprimiamo sempre un *giudizio*, e proferiamo un asserto. In linea con un approccio kantiano, Brandom sostiene che il *giudizio* è l'unità minima di ragionamento, poiché è la minima unità della quale un parlante si ritiene *responsabile*. Il giudizio richiede un *impegno* circa le *conseguenze* derivanti dalla sua emissione e richiede un'analoga *responsabilità* riguardo alle *circostanze* in cui è possibile emetterlo. Ne segue che il ragionamento pratico richiede la disponibilità di *credenze*, vale a dire di impegni o responsabilità *doxastiche*, quali *premesse* e *condizioni* del suo successo. Si tratta in sostanza di ciò che *deve contare* quale modo di portare a compimento quegli impegni nell'*azione*. Di qui l'idea che i concetti sono riconducibili all'abilità di chiedere e dare ragioni. Essi rispondono all'abilità del parlante di saperli collocare nello *spazio logico*, vale a dire nella capacità di derivarne relazioni inferenziali. L'inferenzialismo è quindi la concezione secondo la quale il contenuto concettuale può essere spiegato mediante il suo ruolo all'interno delle inferenze e del ragionamento (Brandom 2000, p. 72) attraverso un approccio olistico al significato, posto che le inferenze siano passaggi da premesse a conclusioni. Ecco tre esempi:

Tutti gli uomini sono mortali (Premessa)

Socrate è un uomo (Premessa)

∴ Socrate è mortale (Conclusioni)

Tutti gli *A* sono *B* (Premessa)

C è un *A* (Premessa)

∴ *C* è *B* (Conclusione)

Questo è rosso (Premessa)

∴ Questo non è verde (Conclusione).

Dall'altro lato, Brandom ricava da Hegel il secondo — ma non meno importante — aspetto della competenza concettuale, vale a dire il suo carattere *sociale*. Formarsi un'intenzione, in sostanza sottoscrivere un impegno (commitment), richiede la conoscenza di ciò che deve risultare vero affinché quella intenzione abbia successo e si realizzi. Ma questi presupposti richiedono una nozione chiara e più precisa di ciò in cui consiste il carattere di un'inferenza. Brandom e Sellars sono d'accordo nel ritenere che questa possa essere una nozione *materiale* di inferenza.

1.2.2. Robert Brandom: inferenza formale e inferenza materiale

Si è detto che il presente approccio intende l'inferenza come inferenza *materiale*. Un'inferenza materiale dipende dal contenuto dei termini *non logici* degli asserti e dalle *proprietà materiali* dei referenti di questi termini. In questo caso l'inferenza è intesa anche in un senso più ampio di ciò che sembra implicare la nozione di inferenza *formalmente valida*, dipendente da un calcolo logico.

Un'inferenza formalmente valida è un esempio di quello che Brandom chiama un 'distaccamento condizionale formalmente valido'. Ad esempio, supponendo di avere due premesse: 'Se piove, allora le strade saranno bagnate' e 'Piove', concluderò: 'Le strade saranno bagnate' applicando la regola MP.

Se piove, allora le strade saranno bagnate

Piove

∴ Le strade saranno bagnate

In molti casi, tuttavia, un'inferenza viene considerata formalmente valida anche se non contiene *esplicitamente* tutte le premesse necessarie per l'applicazione di una regola logica come MP. Per esempio:

Piove

∴ Le strade saranno bagnate

In questo caso, tuttavia, l'inferenza 'Piove. Quindi, le strade saranno bagnate' è intesa come se *implicitamente* — cioè in modo non dichiarato, non proferito — includesse come parte dell'argomento il condizionale *separato* 'Se piove, allora le strade saranno bagnate'.

Inferenze materiali sono per esempio le seguenti:

Pittsburgh è ad est di Princeton,

∴ Princeton è ad ovest di Pittsburgh

È apparso un lampo ora

∴ Presto si sentirà un tuono

Questo è rosso

∴ Questo non è verde

Queste inferenze vengono interpretate come non aventi premesse implicite. Come già detto, l'inferenza materiale è un genere di inferenza la cui correttezza determina il *contenuto* concettuale di premesse e conclusioni, come 'est' e 'ovest', 'lampo' e 'tuono', 'rosso' e 'verde' ecc. in virtù delle proprietà dei referenti delle parole che figurano all'interno di premesse e conclusioni (Brandom 2000). Una posizione centrale, in ciò che determina la correttezza di un'inferenza materiale, è ricoperta dalle condizioni di asseribilità degli enunciati proferiti con forza assertoria. Si tratta del tipo di forza che reclama la verità dell'enunciato. Le condizioni di *asseribilità* possono essere intese qui come una richiesta al parlante "non inadempiente" o "non colpevole" di soddisfare tutte le azioni obbligate che devono essere soddisfatte

affinché un certo enunciato sia vero. Queste condizioni sono rappresentate da ciò che la verità dell'enunciato mi impegna a fare (*commitment*), e da ciò che mi autorizza ad assumere che l'enunciato è vero (*entitlement*). Lo status normativo alla base di questi contenuti può così essere articolato in due aspetti principali: il *commitment* e l'*entitlement*. Il *commitment* è un esempio di responsabilità che il parlante deve fare proprio nell'utilizzare quel contenuto rispetto alle sue conseguenze, mentre l'*entitlement* è una specie di giustificazione alla sua introduzione all'interno di altri giudizi e asseriti (Brandom 2000).

Un fatto importante è che nel *preservare* un certo tipo di *entitlement*, un parlante sembrerà dare un'enfasi particolare a un determinato *contenuto*. Ad esempio, accordando la propria preferenza al contenuto 'restare asciutto', un parlante può effettuare l'inferenza:

Piove

∴ Aprirò il mio ombrello

In questo caso, il parlante accetterà di fatto un insieme di possibili inferenze come le seguenti, che dipendono dal fatto di accordare la preferenza allo stesso contenuto:

Solo rimanendo sotto le tettoie potrò rimanere asciutto

∴ Rimarrò sotto le tettoie

Solo rimanendo in macchina potrò restare asciutto

∴ Rimarrò in macchina

(Brandom 2000, p. 90)

Diversi pattern di inferenze, dipendenti dal porre l'enfasi su alternativi contenuti che "orientano" le inferenze stesse, costituiscono degli esempi di differenti tipi di norme *pratiche* che mirano a seguire la stessa *norma principale* che è rappresentativa del nudo contenuto concettuale.

Contrariamente alla interpretazione più diffusa, l'asserzione vie-

ne intesa da Brandom nei termini di una sorta di *norma* pragmatica che governa il ragionamento pratico, in linea con una nozione materiale di inferenza, piuttosto che essere spiegata nei termini della verità.

In questa prospettiva, ciò che autorizza un parlante a valutare l'asserzione non sono le condizioni di verità, bensì le condizioni di asseribilità. La *verità* non è la condizione nei termini della quale possiamo valutare un asserto, bensì piuttosto il risultato di un processo che prende l'avvio dalla nozione di *correttezza* all'interno di un contesto specifico, intendendo quest'ultima come la nozione principale e più basilare.

Tuttavia, l'inferenza materiale è un aspetto centrale del cosiddetto inferenzialismo *ampio* anche per un'altra ragione. L'inferenzialismo ampio è un genere di inferenzialismo forte che si differenzia da un altro genere di inferenzialismo che Brandom chiama "debole" o "stretto" (Brandom 2010, p. 28). Secondo l'inferenzialismo *debole*, come l'approccio formale dei davidsoniani che presuppone la presenza di premesse implicite entimematiche, del tipo di quella descritta sopra, l'articolazione inferenziale di un concetto è una condizione *necessaria*, mentre al contrario è condizione solo *sufficiente* per l'inferenzialismo forte. L'inferenzialismo forte ammette una natura inferenziale anche per concetti corrispondenti a termini basilari come 'deve' (ought) o 'rosso' (Brandom 2000, p. 28) i quali non sono generalmente intesi come inferenziali. Un'importante conseguenza di questa caratterizzazione di un concetto, è che la piena comprensione degli obblighi, degli impegni resi espliciti ad esempio dall'uso del termine 'deve', richiede una continua attività che consiste nel proferire asserti e giudicare gli asserti degli altri in relazione alle *sempre nuove esperienze e situazioni* cui si trovano di fronte i parlanti nel corso della loro vita. Questa caratterizzazione dei concetti enfatizza la rilevanza del dialogo socratico (Brandom 2000: Sellars 1967) nell'educazione, poiché mostra come ai ragazzi si richieda di divenire abili nella pratica di dare e richiedere ragioni.

1.2.3. *Concetti e comprensione: la natura ultima dei concetti*

Abbiamo detto finora che un aspetto centrale dell'inferenzialismo ampio caratterizzato da una nozione materiale di inferenza è anche il fatto di concepire un *concetto* come un'entità di *carattere normativo*. Per una migliore comprensione di questa posizione dobbiamo pertanto concentrarci sul genere di norma con cui abbiamo a che fare. La questione ci porta a una prima importante distinzione tra concetto inteso come *comprensione* e concetto inteso come *disposizione*⁴ (Brandom 2001).

Nell'ottica di Brandom occorrerebbe distinguere infatti tra due modi diversi di "seguire una regola": (1) il fatto di conformarsi a una regolarità e (2) l'obbedienza (*obedience*) (Sellars 1967). Per Brandom, il fatto di concepire un concetto come una *disposizione* lo riduce a una pura connessione *causale*. Prendiamo infatti per esempio l'enunciato

Questo è rosso,

proferito da un pappagallo quale risposta meccanica ad uno stimolo. Si tratta di un tipo di abilità. Il pappagallo non possiede una padronanza dell'espressione 'rosso' perché non è capace di inferire altri enunciati del tipo 'Questo non è verde' dall'enunciato 'Questo è rosso'. Piuttosto si tratta di una *disposizione* che Sellars considera un esempio di ciò in cui consiste *seguire una regola* quale semplice attività di *conformarsi* a una regola (Sellars 1967)

Al contrario, un concetto inteso come una sorta di *comprensione* di un contenuto linguistico richiede l'abilità pratica del *fornire e richiedere ragioni*. In questo caso, il fatto di seguire il significato, la norma sottesa al contenuto concettuale, è inteso come una sorta

4. Da non confondere con l'uso e il relativo significato che abbiamo attribuito al termine 'disposizione' nei precedenti paragrafi, dove il termine non era inteso — come invece è per Brandom — nel senso di una sorta di *automatismo*, ma al contrario come disposizione al ragionamento complesso.

di *obbedienza* alla norma (Sellars 1967) attraverso una serie di abilità connesse alle esperienze individuali di ognuno, e differenti da parlante a parlante. Si è detto che l'inferenzialismo ampio ritiene inferenziali anche concetti come 'rosso' poiché ammette e considera le *conseguenze* di un'applicazione di 'rosso' come una specie di responsabilità inferenziale (inferential commitment). In modo simile è concepito il termine 'deve' (ought) rispetto alle sue circostanze di applicazione, che vengono intese come generanti una specie di giustificazione inferenziale.

Tuttavia, il termine 'deve' esprime una norma *sociale*. Molti differenti insiemi di inferenze sono infatti associati allo stesso termine normativo 'deve', il quale è connesso ad uno status sociale. Si consideri, per esempio, del seguente asserto:

Sono un impiegato di banca che sta andando al lavoro, dunque indosserò una cravatta.

Una giustificazione (entitlement) o una responsabilità (commitment) rispetto alla conclusione di questo asserto 'Indosserò una cravatta', può così essere preservata dalla norma posta alla base del concetto 'impiegato di banca' che figura nella premessa 'Sono un impiegato di banca che sta andando al lavoro', il quale è associato ad un certo status: quello di essere un 'impiegato di banca'. 'Essere un impiegato' è dunque una ragione, nel senso *oggettivo* di essere una buona ragione, per l'azione (Brandom 2000, p. 91). Essa infatti è una ragione per il parlante, l'impiegato di banca, per indossare una cravatta. Assumere che ci sia una *norma* di questo tipo significa anche accettare gli *entitlement* e i *commitment* dell'asserzione che il soggetto è un impiegato di banca. Ciò significa che questo asserto è una *buona ragione* per *asserire* che il soggetto *deve* indossare una cravatta.

La norma qui è in realtà un insieme di norme di diverso tipo, vale a dire di norme pratiche collegate alla prima di essere un impiegato di banca. Per esempio, queste norme giustificano asserti come questi:

Sono un impiegato di banca che sta andando al lavoro, dunque non indosserò un costume da clown.

Sono un impiegato di banca che sta andando al lavoro, dunque mi pettinerò i capelli

ed altre inferenze simili costituiscono un pattern di inferenze.

Un vocabolario normativo come 'deve' o 'dovere' (ought), 'preferire', 'essere obbligato' è ciò che rende esplicita l'approvazione di un *pattern di inferenze materiali* pratiche. Così attraverso un'attività inferenziale, il parlante sta implicitamente *seguendo una regola* rendendone manifesta la sua *comprensione*.

Il senso nel quale diciamo che i concetti appaiono dotati di una natura normativa dovrebbe essere chiaro a questo punto. Assumersi una *responsabilità* obbliga razionalmente una persona ad assumerne altre quali conseguenze della prima. Tali relazioni articolano il contenuto concettuale nei termini della *responsabilità* del parlante rispetto a un atto di *asserzione*. L'asseribilità è quindi spiegata mediante una serie di mosse all'interno di un gioco linguistico più le varianti delle loro possibili relazioni.

Nel considerare quale concezione della norma è implicata dalla nostra nozione di *obbedienza* sopra enunciata, occorre affrontare anche l'altra importante questione di come dare conto della sua *oggettività*. Si tratta di spiegare come è possibile preservare la stabilità del contenuto di un concetto, e al tempo stesso consentire dei cambiamenti per quanto riguarda le responsabilità che esso comporta e le possibili variazioni delle nostre credenze rispetto agli usi differenti dello stesso concetto da parlante a parlante di fronte a nuove esperienze e situazioni (Brandom 2000, 29–40). Mentre la norma può essere detta *oggettiva*, le singole inferenze fatte a partire da essa possono variare in relazione alle differenti esperienze dei singoli parlanti. La norma, come avevamo anticipato, è così concepita da Brandom come doppia, cioè divisa in due parti: quella che segue la *verità*, o rappresentazione corretta della realtà, e che

può garantire lo scopo di mantenere l'oggettività nella pratica della comunicazione, e il pattern delle norme *pragmatiche*, basate sulla selezione di specifici contenuti che orientano le inferenze, quale insieme olistico che caratterizza il contenuto concettuale. Questo pattern, diversamente dalla prima funzione della norma, mantiene il contatto con l'esperienza fatta dal parlante introducendo nuove forme di responsabilità e di giustificazione all'uso del concetto in questione. Ma questo fatto non implica che la norma non possa avere un carattere oggettivo.

1.2.4. *Contenuto concettuale, inferenza materiale e norme non-monotoniche*

Le precedenti riflessioni su come dovremmo intendere una *regola*, posto che seguirla rispecchia un'*obbedienza* piuttosto che una conformità, sono a nostro avviso di centrale importanza a scuola, in modo particolare se si considera la pratica della valutazione delle attività, abilità, competenze e conoscenze degli studenti. La tesi di questo libro è che l'analisi di Brandom e dell'inferenzialismo ampio è plausibile e dovrebbe essere presa in maggior considerazione nella valutazione delle competenze e della padronanza concettuale.

Un aspetto non trascurabile di questa concezione della norma, ai fini del nostro lavoro, è il fatto che la sua doppia natura dipende dalla dimensione *rappresentazionale*, da un lato, e *inferenziale* dall'altro, del contenuto concettuale. La dimensione rappresentazionale viene descritta come un prerequisito per l'attribuzione di una validità *oggettiva* agli argomenti di cui entra a far parte il concetto. Tuttavia, la rappresentazione appare in realtà solo secondaria, in un ordine di priorità, rispetto alla natura ancor prima *inferenziale* del contenuto concettuale.

Ciò indica che l'esercizio del pensiero critico all'interno di una *comunità* di persone costituisce un aspetto importantissimo per la comprensione dei concetti e rende manifesta l'importanza della dimensione *sociale*. La comprensione dei concetti e delle norme che li sottendono è infatti intrecciata alla necessità di valutare le

single responsabilità (commitment), così come l'attribuzione di credenze a un *altro* parlante attraverso l'attribuzione di responsabilità e giustificazione di fronte alla considerazione di nuove informazioni e nuove esperienze. L'*oggettività* del contenuto può essere così spiegata come la *successiva* attribuzione a *sé stessi* delle stesse responsabilità e giustificazioni attribuite precedentemente ad *altri* e può assumere, *alla fine*, le *sembianze di una rappresentazione*, ad esempio la forma di una definizione. Un aspetto importante è che il carattere *sociale* della comprensione e dell'acquisizione del contenuto concettuale si manifesta nell'attività inferenziale introducendo anche la possibilità di una dimensione critica e di un cambiamento di vedute o di una revisione delle proprie credenze.

Per tutte queste ragioni, riteniamo che la posizione di Brandom sulla natura della inferenza materiale, quale dimensione della razionalità, sia compatibile con la tesi di Harman che una spiegazione della natura critica del ragionamento debba tenere conto della possibilità del cambiamento del proprio punto di vista. La revisione delle proprie credenze e anche un eventuale cambiamento di prospettiva, possono infatti essere spiegati da Brandom come conseguenza di una sorta di interazione problematica tra le *responsabilità*, gli antecedenti inferenziali *upstream*, e le *giustificazioni*, i conseguenti inferenziali *downstream*, di contenuti asseribili. Si ottiene, infatti, una relazione di *incompatibilità* tra due enunciati quando la responsabilità, o *commitment* nei confronti del primo enunciato, ad esempio l'enunciato 'questo orologio è rosso', esclude la possibilità di fornire una giustificazione, o *entitlement* al secondo enunciato come 'questo orologio è verde'. (Si ha invece una *relazione di inclusione* quando, per esempio, l'enunciato 'questo orologio è di colore vermiglio' implica il contenuto dell'asserzione 'questo orologio è rosso', perché tutto ciò che è incompatibile con l'essere rosso è anche incompatibile con l'essere di colore vermiglio.)

Ora la caratteristica sopra menzionata spiega il motivo per cui, data l'inferenza che costituiva un nostro esempio nella Sezione 1.2b, cioè:

Piove

∴ Aprirò il mio ombrello,

L'unione di una nuova premessa come la credenza 'Voglio bagnarmi', alla premessa 'Piove"', incompatibile con il desiderio di rimanere asciutti, *renderebbe* la conclusione dell'argomento scorretta. Non sarebbe infatti vero che se piove e io voglio bagnarmi, allora aprirò l'ombrello. Tuttavia, e qui sta la novità della tesi di Brandom, questo fatto *non è sufficiente per dimostrare* che la proposizione che avevo il desiderio di non bagnarmi fungeva da premessa *implicita* dell'inferenza, come invece una concezione formale dell'inferenza, analoga a un calcolo logico, presupporrebbe. Inoltre, cosa ancora più importante, questo fatto non implica che il condizionale 'se piove, aprirò l'ombrello', vale a dire una norma che esprime il contenuto di un concetto, ad esempio il concetto 'piove', è un cattivo condizionale solo perché un'inferenza basata su di esso può essere scorretta.

Ma vediamo perché. Per Brandom, la variazione della correttezza della conclusione di un argomento dipende dal fatto che i concetti sono norme *non monotoniche*. Questo significa che queste norme autorizzano a rivedere le conclusioni che seguono da certe premesse quando qualche nuova informazione è acquisita, senza rifiutare le premesse stesse. È importante notare che la logica deduttiva non è *non-monotonica* in questo senso (quindi può essere detta *monotonica*). Per esempio, se q è effettivamente una conseguenza logica di p , anche aggiungendo un'altra premessa r , non è possibile rifiutare q .

Il carattere *non-monotonico*, per Brandom, soddisfa il bisogno di intendere il contenuto concettuale come un genere di norma che possa garantire simultaneamente, sia la *comunicazione* tra gli individui, che l'uso *soggettivo* dei concetti all'interno dei loro proferimenti individuali. In aggiunta esso dà ragione dell'evoluzione del contenuto di fronte a nuove esperienze. La non-monotonicità spiega, per esempio, perché lo stesso condizionale 'se p allora q ' = 'Se piove,

allora aprirò l'ombrello' può condurre a un'inferenza valida o alternativamente a una invalida a seconda che essa prenda l'avvio da premesse ausiliari. Per esempio una premessa ausiliare come

$r =$ 'Voglio rimanere asciutto'

condurrebbe a una relazione di *compatibilità* con q (la conclusione dell'inferenza). Al contrario, una premessa ausiliare come

$s =$ 'Non voglio rimanere asciutto'

porterebbe a una relazione di *incompatibilità* con q . Nel primo caso, in cui il condizionale 'se p allora q ' che esprime l'inferenza è associato a una premessa aggiuntiva r equivalente al contenuto 'Voglio rimanere asciutto', l'inferenza da p a q è *valida* perché 'Voglio rimanere asciutto' è *compatibile* con la conclusione q ('Aprirò l'ombrello'). Al contrario, nel secondo caso, in cui il condizionale 'se p allora q ' che esprime l'inferenza è combinato con una premessa aggiuntiva s equivalente al contenuto 'Non voglio rimanere asciutto', l'inferenza è *non valida* perché 'Non voglio rimanere asciutto' è *incompatibile* con la conclusione q .

Gli esempi mostrano che la tesi di Brandom equivale all'idea che sebbene lo slittamento della correttezza della conclusione negli argomenti sopra citati dia origine a pattern individuali di inferenze diversi da parlante a parlante, ciò non intacca la *norma* espressa dal condizionale 'se p allora q ' se essa è nondimeno intesa come *non-monotonica*.

La tesi contestata, sostenitrice della natura *formale* dell'inferenza, al contrario, è la seguente. Consideriamo la solita inferenza

Piove

∴ Aprirò il mio ombrello

I sostenitori della natura *formale* dell'inferenza considerano quest'argomento come avente premesse non dette. La tesi è che

l'inferenza sarebbe invalida se non includesse queste due premesse implicite: 'Voglio rimanere asciutto' e 'Se piove e voglio rimanere asciutto, allora aprirò il mio ombrello', intese come parti integranti dell'inferenza. La formulazione esplicita dell'inferenza che stiamo considerando sarebbe quindi:

Se piove e voglio rimanere asciutto, allora aprirò il mio ombrello

Piove

Voglio rimanere asciutto

∴ Aprirò il mio ombrello

Secondo questa concezione, aggiungere la premessa r , ovvero 'Voglio rimanere asciutto', all'inferenza, non cambierebbe niente perché r è già inclusa implicitamente fra le premesse. Dall'altro lato, aggiungere la premessa s , ovvero 'Non voglio rimanere asciutto', significa aggiungere una quarta premessa incompatibile con la terza premessa (implicita) dell'argomento. Questo renderebbe le premesse contraddittorie e l'inferenza incoerente.

Brandom trova la ricostruzione dell'inferenza appena considerata innaturale e artificiosa. L'idea di Brandom è che questa ricostruzione sarebbe attendibile se le inferenze fatte nel linguaggio naturale fossero normalmente monotoniche, ma questo non sembra essere vero nell'ambito del discorso ordinario e di molte scienze. Un esempio di Brandom può essere di aiuto per capire questo punto.

Consideriamo i seguenti enunciati:

p = 'Strofino questo fiammifero asciutto e non difettoso',

q = 'Il fiammifero si accenderà',

r = 'Il fiammifero è in un forte campo elettromagnetico',

s = 'Il fiammifero è in una gabbia di Faraday',

t = 'Nella stanza viene tolto l'ossigeno'.

Ora esaminiamo la seguente sequenza di condizionali costruiti a partire dai precedenti enunciati:

5. Se strofino questo fiammifero asciutto e non difettoso, si accenderà.

$(p \rightarrow q)$

6. Se p e il fiammifero è in un forte campo elettromagnetico, *non* si accenderà. $((p \ \& \ r) \rightarrow \sim q)$

7. Se p e r e il fiammifero è in una gabbia di Faraday, si accenderà. $((p \ \& \ r \ \& \ s) \rightarrow q)$

8. Se p e r e s e nella stanza viene tolto l'ossigeno, *non* si accenderà. $((p \ \& \ r \ \& \ s \ \& \ t) \rightarrow \sim q)$

(Brandom 2001, p. 88)

Questa sequenza di condizionali mostra come sia possibile costruire, nel ragionamento, delle catene di inferenze con conclusioni oscillanti come quelle che abbiamo menzionato sopra. Esse mostrano che il ragionamento, nel discorso ordinario così come in molte scienze speciali come la medicina, la psicologia e via dicendo, è assolutamente *non-monotonico*. I sostenitori della natura *formale* dell'inferenza troverebbero insormontabili difficoltà nel fornire una ricostruzione credibile di questa sequenza di inferenze basata sulla postulazione di premesse implicite.

Tirando le somme, l'approccio Inferenzialista di Brandom appare plausibile. Alla luce di questa prospettiva l'impressione è che il modo in cui talvolta avviene la valutazione dei test, delle verifiche e degli argomenti a scuola, pare ignorare il carattere *non-monotonico* (piuttosto che *monotonico*) del contenuto concettuale normativo. Ciò avviene a causa di alcuni problemi nella valutazione delle competenze concettuali o nell'uso dei concetti.

Un primo problema, per chi valuta, potrebbe essere il fatto di fraintendere la natura della *norma* come un'inferenza rigida, e che prevede una o più premesse *nascoste e implicite* che sebbene staccate, vengono erroneamente intese come *parti integranti* del concetto, in linea con una concezione formale dell'inferenza. Questa assunzione implausibile ha come conseguenza l'ulteriore presupposizione che lo studente deve essere in grado, da solo, di cogliere e rendere espli-

cite queste premesse e dedurre tutte le inferenze che implicitamente sono derivabili dal concetto così inteso.

Un secondo problema è il fatto che chi valuta fraintende il possesso di una data disposizione del discente come analoga a una rappresentazione del concetto che dovrebbe renderlo padrone della norma che lo sottende, nel senso di padroneggiare l'insieme olistico di inferenze che lo caratterizzano. La conseguenza è l'assunzione (ingiustificata) che lo studente ha piena comprensione del concetto in tutte le sue possibili e ulteriori applicazioni. Inoltre, una terza conseguenza ancora più grave per colui che valuta è il fatto di fraintendere la mancanza nell'alunno di una certa disposizione che il valutatore giudica essenziale — ad esempio il fatto di non concludere sempre che le strade saranno bagnate nell'argomento sopra citato — come equivalente alla mancata conoscenza e comprensione della norma sottostante il concetto. Ma come abbiamo visto, per Brandom la norma della razionalità è *non-monotonica*. Consideriamo ancora l'inferenza:

Piove

∴ Le strade saranno bagnate

Assumiamo che p = 'Piove', q = 'Le strade saranno bagnate' e r = 'Ci sono delle tettoie'. Non avrebbe senso, per Brandom, concludere dal fatto che un soggetto riconosca il seguente argomento come valido:

$(p \ \& \ r) \rightarrow \sim q$

(se piove e ci sono tettoie, allora le strade non saranno bagnate)

che il soggetto stesso *non* possa derivare che l'inferenza espressa dal condizionale:

$p \rightarrow q$

(se piove, allora le strade saranno bagnate)

è valida (Brandom 2000, p. 88), e magari concludere anche che una persona che non è disposta a concludere che le strade saranno bagnate non padroneggia propriamente il concetto di pioggia. Una persona potrebbe, infatti, ancora possedere una padronanza del concetto in questione anche senza essere disposta a concludere che le strade saranno bagnate, poiché a partire dalle ulteriori esperienze personali e dei concetti con i quali mette in relazione l'inferenza, può generare diverse relazioni di compatibilità, incompatibilità, inclusione.

Un aspetto importante della strategia di Brandom, è anche il fatto che essa riconosce la possibilità di intendere il contenuto come in evoluzione e sempre in parte nuovo attraverso l'introduzione di nuove inferenze. Questo riconoscimento è essenziale nella comprensione di un altro carattere della conoscenza particolarmente rilevante nei contesti di apprendimento, e cioè il modo in cui la conoscenza può essere *estesa o ampliata*.

Ad ogni modo, i bambini, gli stessi adolescenti e in generali molti discenti, non possono essere considerati già abili nel collocare i concetti nello spazio delle ragioni, poiché tale abilità richiede la capacità di distinguere quelle che sono le relazioni inferenziali di *un concetto* da quelle che ne caratterizzano altri. Secondo Sellars è proprio questo il motivo che consente di cogliere la rilevanza del metodo socratico o critico, quale metodo funzionale allo scopo di rendere *espliciti* attraverso il dialogo, e sotto forma di regole asseribili, i commitments dei parlanti che diversamente sarebbero rimasti impliciti nella pratica inferenziale (Sellars 1949, p. 136).

A questa osservazione di Sellars, vogliamo aggiungere l'importanza della dimensione *sociale*, già messa in luce da Brandom. È all'interno di un dialogo di questo tipo, infatti, che può avvenire, gradualmente, la *trasmissione* di insiemi olistici di inferenze che fanno parte di un'eredità culturale di cui si fa portavoce, attraverso la testimonianza, l'insegnante. Non si tratta quindi di demandare ai *singoli* la capacità di portare alla luce in modo esplicito quel che dovrebbe essere implicito nella semplice *definizione*

e rappresentazione di un concetto o poco più, come ad esempio nelle attività di problem-solving. Al contrario, le inferenze che caratterizzano il contenuto o significato di un concetto vengono a costituire, nel *tempo*, un insieme olistico che consentirà in seguito di poter sviluppare una competenza concettuale più solida e quindi un'abilità inferenziale che potrà caratterizzarsi anche come una capacità in certi contesti *deduttiva*. La *testimonianza*, quale trasmissione di contenuti intesi come insiemi di inferenze relative a un concetto, non è quindi a nostro avviso incompatibile con il pensiero critico e lo sviluppo della razionalità e delle competenze di ragionamento.

In sostanza, pur sostenendo che l'apprendimento di un contenuto concettuale comporta la partecipazione a questa attività critica e di dialogo, la tesi inferenzialista non presuppone una piena comprensione del concetto da parte del parlante, in questo caso l'alunno. Quel che si richiede, per iniziare, non è nulla di più che una prima abilità di destreggiarsi all'interno dello *spazio delle ragioni* che lo riguardano (Derry 2013, p. 230), poiché durante il processo di apprendimento dei significati, i discenti sono supportati da una sempre maggiore capacità di estendere un pensiero o una concezione meno raffinata di quel che è rappresentato. Questo fatto è di importanza vitale anche ai fini di una migliore comprensione del nostro concetto di *conoscenza* e della sua progressiva estensione, quale fenomeno umano e sociale che non può essere separato dal processo che la *genera* (Derry 2013, p. 223).

Tirando le somme, possiamo dire che le precedenti riflessioni convergono su un aspetto che risulterà centrale nel presente lavoro. Esse mostrano — come sostenuto anche da Standish (2019) — come sia indispensabile per i ragazzi l'acquisizione graduale di un patrimonio di *ragioni* inscritto all'interno di un'*eredità culturale* che costituisce la premessa della nostra capacità razionale.

1.3. Jan Derry: inferenzialismo e critica alla nozione rappresentazionale dei concetti

Nell'ambito delle sue riflessioni sull'educazione, Derry difende una posizione *inferenzialista* a partire da una discussione delle teorie di Robert Brandom e di Lev Vygotsky. Un'intuizione centrale di Brandom, per Derry, è che l'analisi *semantica* dei concetti non è cosa separata da una loro analisi *epistemica*. Ciò significa che le questioni relative al significato non sono senza effetti sul modo di intendere la *conoscenza* e il modo in cui questa viene prodotta. Prendendo le distanze da alcune critiche che il filosofo Goldman rivolge all'approccio di Brandom, Derry ritiene che non sia possibile comprendere adeguatamente ciò in cui consiste la conoscenza senza prestare attenzione al modo in cui essa si *articola* e si *genera*. Così il modo in cui l'inferenzialismo affronta le questioni circa il significato arricchisce l'epistemologia.

Ciò avviene, per la filosofa, per varie ragioni. In primo luogo, in linea con alcune osservazioni di Martin Kusch (Kusch, 2011 p. 884, citato in Derry 2013) e di Stephan Hetherington (2011, p. 6, citato in Derry 2013), Derry osserva come l'inferenzialismo si distingua da una concezione analitica classica e standardizzata della conoscenza che *non ammette gradi*, e visto l'accento posto sulla dimensione comunitaria del processo conoscitivo, come possa di conseguenza rientrare anche tra gli esempi di epistemologia *sociale*.

In particolare, Kusch (2011) evidenzia l'enfasi posta da Brandom sul fatto che la conoscenza è un fenomeno *umano* che emerge con la fine dell'evoluzione biologica e l'inizio della *storia*. Quel che conta come conoscenza non può essere separato dal *processo* che la origina. Ma mentre l'approccio di Goldman, pur presentandosi come una epistemologia sociale, presta scarsa attenzione a questa caratteristica, al contrario per Brandom essa rappresenta una questione centrale. Così la conoscenza deve essere considerata anche per Derry, come per Kusch un aspetto delle pratiche *umane* (Derry 2013).

Derry approfondisce questo punto istituendo un interessante paragone tra la teoria inferenzialista di Brandom e le teorie di Vygotsky

sull'educazione. Sia nelle teorie di Brandom, che dello stesso Vygotsky, riveste un ruolo centrale il riferimento a Hegel e alla sua *antropologia filosofica*, come si evince dall'attenzione per lo *sviluppo* del pensiero e del linguaggio umano nella *storia*. L'antropologia filosofica diviene il contesto entro il quale l'epistemologia può essere addirittura riconsiderata in relazione alla semantica, posto che — come evidenziano anche le ricerche di Michael Tomasello (Tomasello *et al.* 2005 citato in Derry 2013, p. 224) — sia possibile pensare che le attività corrispondenti al linguaggio e alla conoscenza non avrebbero potuto svilupparsi senza la capacità umana di comunicare, e di mostrare una reciproca comprensione dei propri scopi consapevoli. La possibilità di una *intenzionalità condivisa* è visibile, per Tomasello, già dai primi mesi di vita di un infante, nella fase prelinguistica, quando ad esempio un bambino di 14 mesi è in grado di condividere col genitore l'intenzione di costruire insieme una torre usando dei cubetti.

Ma la concezione Inferenzialista che informa il lavoro di Derry viene ulteriormente chiarita attraverso un'altra riflessione che riguarda un binomio molto diffuso. Si tratta del contrasto tra *razionalità puramente astratta*, da una parte, e *conoscenza situata*, o data nell'ambito di una situazione, dall'altra, rispetto alle quali l'*inferenzialismo* rappresenta una terza via intermedia.

In particolare, Derry sostiene le posizioni inferenzialiste di Vygotsky (1987) e in seguito di Brandom, contro due concezioni corrispondenti a una concezione che definisce *rappresentazionale* e alla tesi *costruttivista* della conoscenza nell'apprendimento. Esse caratterizzano rispettivamente la *razionalità astratta* e la *conoscenza situata*.

Per meglio comprendere la posizione di Derry occorre tuttavia fare un passo indietro. L'accusa di sostenere una nozione puramente astratta di razionalità risale, per Derry, a un'errata interpretazione di Vygotsky da parte di James Wertsch (1996) e Gordon Wells (1996), i quali intendono negativamente la razionalità cosiddetta "scientifica" o illuminista, in linea con alcune tesi di Stephen Toulmin (1992, citato in Wertsch 1996, citato in Derry 2007) e Charles Taylor (citato in Wertsch 1996, citato in Derry 2007). Wertsch caratterizza la raziona-

lità come *decontestualizzata* e data nei termini di una *rappresentazione* di oggetti ed eventi tipica di teorie astratte, come la logica formale. Teorie di questo tipo sono, per Wertsch, più in generale tutti i sistemi che si basano su *definizioni* indipendenti dal loro uso nel discorso, e che risultano essere identiche in tutti i contesti ai quali vengono applicate (Wertsch 1992, citato in Derry 2007). Per Wertsch, la razionalità astratta, se concepita in questo modo, è solo uno tra i vari modi, tra quelli sviluppati storicamente e socialmente, di intendere il significato. Di qui l'accusa a Vygotsky di aver appiattito su questa unica nozione ogni altro modo di intendere l'aspetto razionale.

L'interpretazione negativa di Wertsch circa la razionalità scientifica risale a sua volta a una tesi di Charles Taylor. Taylor traccia un'importante distinzione tra approccio *designativo* e approccio *espressivo* al significato che sarebbe, a sua volta, alla base della differenza tra Razionalismo e Romanticismo. In base all'approccio designativo, la razionalità si basa su una relazione puramente referenziale, designativa, tra segno e oggetto che introduce una nozione *rappresentazionale* del significato. Richiamandosi alle riflessioni di Taylor, Wells ritiene di poter rintracciare questa concezione della razionalità nella concezione del significato di Vygotsky (Wertsch, 2000, p. 20 citato in Derry 2007, p. 37).

In sintesi, per Wertsch e Wells, Vygotsky sembra muoversi in modo ambivalente tra questo genere di razionalità scienziata e illuminista, basato sulla *rappresentazione* e una relazione di tipo *designativo* tra parola e referente, e il riferimento, al contrario, a situazioni che richiedono attenzione al particolare e alla dimensione locale e temporalizzata.

Una visione diametralmente opposta e critica della nozione decontestualizzata, universalmente applicabile e astratta della razionalità scientifica, è per Wertsch e Wells quella assunta dal *costruttivismo*. Il costruttivismo poggia su una concezione rappresentazionale della razionalità che intende come negativa e illusoria la possibilità di rappresentare fedelmente l'oggetto designato. Inoltre, si basa sull'idea di una pedagogia come quella di Wertsch e Wells, incentrata sull'i-

dea di *produzione e creazione* del significato da parte del discente, a partire da una *situazione data*. Sfidando l'importanza di ogni concezione della conoscenza intesa nella forma di un *sistema* (Derry 2007, p. 34), il costruttivismo sviluppa, all'estremo opposto del Razionalismo astratto, l'idea che la conoscenza emerge piuttosto in condizioni particolari e secondo una modalità contemplativa.

Alla luce delle critiche di Wertsch e Wells e della loro interpretazione di Vygotsky, Derry sostiene l'idea che, diversamente da quanto teorizzato dai due filosofi, Vygotsky si ispira a un ideale di *razionalità* che non può essere descritto né come esempio di razionalità formale e scienziata né tantomeno come una forma di costruttivismo. Al contrario della razionalità puramente astratta e formale, Vygotsky valorizza il *particolare* inteso come ciò che accade in un tempo e in circostanze determinate. Quel che differenzia Vygotsky da quella interpretazione della razionalità quale fenomeno individuale, anche se universalmente applicabile, è infatti la centralità attribuita dallo studioso proprio a quel carattere *storico e sociale* della conoscenza (Derry 2007, Muller e Young, 2010 citato in Derry 2007) rintracciabile nell'influsso hegeliano. Citando Vygotsky, Derry mostra, infatti, come il filosofo ritenga di dover cercare un equivalente psicologico del concetto non nelle *rappresentazioni generali* e tantomeno nelle *percezioni*, bensì all'interno di un *sistema di giudizi* in cui il concetto viene a poco a poco articolato o *dischiuso* (Vygotsky 1998, p. 55, citato in Derry, 2007).

Per Derry, Vygotsky pur attribuendo importanza al caso particolare, si situa lontano dall'idea costruttivista intesa come una presa di distanza dalle difficoltà di cogliere un mondo "oggettivo", come previsto dalla tradizione epistemologica fondazionalista. Per il costruttivismo, poiché l'oggetto pare irraggiungibile, il significato è *costruito* dai parlanti e si mantiene su base convenzionale, sulla base di un assenso generalizzato. Per Vygotsky un concetto è un'immagine reale di un oggetto nella sua complessità. Ma questa complessità è data nella forma di un *insieme di determinazioni e relazioni inferenziali* quali risultati di un processo razionale che tiene conto del generale, come del partico-

lare. Vygotsky, seguendo Hegel, concepisce questa relazione tra essere pensante e mondo come una relazione *sociale* che McDowell e Sellars chiamano 'lo spazio delle ragioni'. La priorità dell'aspetto *inferenziale* rispetto a quello *referenziale* implica, in ambito pedagogico, che la capacità di afferrare un concetto, o acquisire conoscenza, richiede il nostro impegno nei confronti delle *inferenze* che un suo uso comporta all'interno della pratica sociale del dare e richiedere ragioni.

La novità di Vygotsky è quindi, per Derry, l'idea che quella connessione tra parola e oggetto, tra parola e referente, che il costruttivismo intende negativamente come designativa o *rappresentazionale*, è al contrario, una relazione che avviene nel senso inverso. La ragione non può essere pensata come una ragione pura e distinta da una relazione sociale *triangolare* con il mondo, poiché la stessa ragione appare nel mondo in una duplice veste, sia attiva che passiva. Mediante l'emissione dei *giudizi*, essa contribuisce, infatti, anche a creare quelle *norme* alle quali essa stessa dovrà sottostare (Derry 2013, p. 228). Per l'inferenzialismo le connessioni e le determinazioni che costituiscono il concetto, sebbene oggettive, non sono il prodotto di un'astratta razionalità, ma il risultato dell'attività *storico-culturale* degli esseri umani nel mondo. L'accento posto sull'aspetto storico-culturale e sull'aspetto sociale consente di evitare l'errore, tipico di un approccio costruttivista, di pensare che l'apprendimento e l'acquisizione dei concetti possa consistere in una risposta del tutto spontanea dell'individuo all'ambiente.

Distaccandosi dalle precedenti e più diffuse interpretazioni di Vygotsky, Derry ritiene che questi si muova piuttosto su una linea simile a quella inferenzialista di Brandom. Quel che in profondità accomuna i due approcci di Vygotsky e di Brandom è l'assunzione di una conseguenza particolare della concezione hegeliana della conoscenza. L'attenzione posta sul carattere *sociale* della produzione della conoscenza mette, infatti, in evidenza l'idea che la conoscenza deve essere intesa in primo luogo come *genesì*, contro un'immagine tradizionale che la vede piuttosto come un insieme di *fatti* indipendenti dal loro *sviluppo* (Derry 2013, pp. 227–228). Con l'introduzione da

parte di Hegel del concetto di *esperienza* quale attività già inferenziale, la concezione rappresentazionale, nata con Cartesio, e sostenuta in seguito all'interno del pensiero anglosassone, compie un'inversione di marcia. L'approccio hegeliano richiede che l'acquisizione del significato da parte di colui che apprende, sia sempre supportata dall'esigenza di una chiarificazione *continua* e aggiuntiva, finalizzata ad espandere ciò che sta dietro a una *solo iniziale* rappresentazione di un concetto (Derry 2013, p. 228).

In sintesi, Derry sottolinea come il rovesciamento di prospettiva non risulta irrilevante nella pratica dell'insegnamento, un ambito in cui l'immagine più diffusa di ciò che significa apprendere attribuisce priorità alla *rappresentazione* piuttosto che all'*inferenza*. Una conseguenza di rilievo dell'adozione di un punto di vista rappresentazionale è l'assunzione, da parte di molti insegnanti, che una volta afferrata e raggiunta una iniziale consapevolezza di un concetto sotto forma di una prima definizione o rappresentazione, l'allievo sia già in grado di compiere automaticamente tutte le inferenze che ne conseguono. Ma Brandom sottolinea come tale assunzione rifletta un fraintendimento circa la natura della rappresentazione (Derry 2013, p. 229, Brandom 2000) che potrebbe essere evitato a partire da una concezione inferenziale delle competenze concettuali, con conseguenze positive nei contesti di apprendimento.

1.4. Conclusioni

L'importanza del lavoro di Brandom e di Vygotsky per una teoria dell'educazione, come ben sottolinea Derry, risiede nel far comprendere come una padronanza della competenza concettuale, quale forma del ragionamento e della conoscenza, possa essere spiegata nei termini di una teoria inferenzialista.

L'inferenzialismo appare come quella attività *critica* che consiste nell'afferrare le connessioni inferenziali costitutive del concetto. Un contenuto concettuale è pertanto inteso come un insieme di re-

lazioni, prima ancora che una rappresentazione o disposizione. Al contrario, un'errata attribuzione di priorità alla rappresentazione rischia di dare origine a quella concezione formale della razionalità — ben sottolineata da Harman — secondo la quale dalla rappresentazione seguirebbero automaticamente tutte le inferenze possibili (problema dell'*onniscienza della logica*), o la posizione costruttivista che intende il significato rappresentazionale sotto l'aspetto di una costruzione su base contemplativa e convenzionale.

L'enfasi che l'inferenzialismo pone sull'aspetto *storico-sociale*, al contrario, mette in risalto l'importanza della *genes*i quale processo graduale nell'acquisizione di una competenza concettuale. In aggiunta, essa spiega come le rappresentazioni di volta in volta apprese, sono sempre collegate, attraverso ragioni, ad altri aspetti dell'ambito conoscitivo del quale fanno parte.

A partire da queste considerazioni appare anche più chiaro il motivo per cui l'idea inferenzialista non possa essere identificata né con un approccio puramente rappresentazionale come quello della concezione formale della razionalità, né con la concezione rappresentazionale in chiave contemplativa tipica della tesi costruttivista. Per il costruttivismo, infatti, per reazione a una concezione interpretata come formale, decontestualizzata, e designativa della razionalità, la produzione di significato è intesa come una *costruzione* da parte di colui che apprende, ma senza tenere in considerazione il dominio delle conoscenze all'interno del quale essa avviene.

Derry, in sintesi, ha il merito di aver posto l'accento su questa importante svolta operata dapprima da Vygotsky e in seguito da Brandom, secondo la quale pensare un oggetto attraverso la mediazione di un concetto significa prima di tutto collocarlo all'interno di un sistema di relazioni e connessioni che ne individuano le determinazioni (Vygotsky 1998, p. 53 citato in Brandom 2000, citato in Derry 2013, p. 230).

L'idea ha conseguenze anche sull'uso delle *parole* che indicano i concetti. Le norme che implicano il corretto uso dei termini, secondo la concezione inferenzialista, non sono infatti generate per

consenso tra coloro che le utilizzano, come previsto da un approccio costruttivista, bensì dagli imperativi imposti dagli stessi fini che i parlanti si propongono di raggiungere nella loro relazione col mondo. In questo modo lo sviluppo della conoscenza concettuale non può mai esaurirsi, perché si mantiene per tutto l'arco della vita, né tanto meno — secondo Derry — può essere intesa come ristretta alle fasi iniziali dell'apprendimento del linguaggio, come al contrario una concezione rappresentazionale sembrerebbe presupporre. Detto questo, se il compito dell'insegnante o dell'educatore deve essere quello di far accedere i ragazzi al sistema della conoscenza, occorre che egli in primo luogo faccia loro comprendere la natura di questa sistematicità, già ben chiara a Hegel.

Fatte le nostre considerazioni sulle inferenze e le norme che le caratterizzano, lasciamo per un momento la questione del ragionamento e la nozione di inferenza che lo contraddistingue e introduciamo l'argomento che costituisce l'altro importante tema di questo lavoro: l'educazione all'etica.

Etica, educazione e ragionamento

2.1. I giudizi etici

Un aspetto importante dei giudizi etici e degli enunciati che li esprimono, è che essi risultano essere *normativi*, ciò significa che hanno lo scopo di regolamentare il comportamento umano. Tuttavia, oltre ad essere normativi, essi sembrano mirare anche all'*oggettività*.

Generalmente i filosofi morali si dividono in due gruppi non esaustivi (Bagnoli 2011). Al primo gruppo appartengono coloro che spiegano l'oggettività in termini *realisti*, sulla base di un presunto ruolo descrittivo degli enunciati che riproducono i giudizi etici. In base a questa idea, la verità e la falsità di tali giudizi sarebbe il risultato di proprietà etiche che esisterebbero nella realtà. Al secondo gruppo appartengono, al contrario, coloro che negano ogni forma di realismo. Il presupposto è, in questo caso, che i giudizi morali non possono essere intesi alla maniera di asserzioni che risulterebbero essere vere o false di una realtà indipendente, poiché la loro presunta oggettività è concepita come illusoria. Alla base di questa concezione si trova la convinzione che il ragionamento etico ha un ruolo esclusivamente persuasivo. La sua funzione sarebbe quella di esprimere le proprie *attitudini* etiche soggettive, e talvolta anche quella di modificare gli atteggiamenti degli altri. Questa posizione avrebbe il vantaggio di spiegare la normatività dei giudizi etici poiché fa leva sulla natura di per sé motivante degli stati mentali, dei sentimenti e degli stati d'animo. Al contrario coloro che seguono la posizione realista, nonostante il richiamo

all'oggettività, avrebbero più difficoltà nel fornire una spiegazione della normatività di tali giudizi.

Accanto alle prime due, una terza posizione, nota come *cognitivismo costruttivista* (Bagnoli 2011), sembra più plausibile delle altre, poiché ha il vantaggio di fornire una migliore spiegazione sia dell'oggettività, che della natura normativa dei giudizi morali. Una differenza importante è che in base a questa posizione l'oggettività non è più intesa come il frutto di una *descrizione* accurata di proprietà etiche già date ed esistenti, ma piuttosto come qualcosa che è in continua costruzione, come un lavoro in fieri. Essa può essere raggiunta solo nella *convergenza* di giudizi ben ponderati, fondati sull'analisi e attraverso la continua valutazione delle ragioni. Sebbene questa posizione non introduca alcuna *metafisica* o ontologia di proprietà morali che esistono indipendentemente da coloro che le valutano, poiché riconosce che è la pratica valutativa intersoggettiva che costruisce queste proprietà, noi assumeremo qui una posizione più modesta poiché non intendiamo con questo negare l'indubbia importanza dei valori e dei principi etici. Quel che vogliamo sottolineare è solo che nel contesto del cognitivismo costruttivista in etica, emozioni e sentimenti ricoprono un ruolo più complesso di quello che avrebbero all'interno della posizione non-realista. Essi costituiscono infatti la base degli stessi giudizi etici, poiché i giudizi etici sono intesi come sentimenti ed emozioni *mediati* da ragioni che forniscono motivazioni per l'azione. In altre parole, la relazione tra sentimenti, stati d'animo ed etica è mediata da *giustificazioni* che si basano su ragioni. In questo modo diviene possibile fornire una spiegazione della forza motivante che costituisce lo statuto *normativo* di questo genere di giudizi (Bagnoli 2011). Riteniamo che il cognitivismo costruttivista in etica mediato da queste nostre considerazioni costituisca una posizione condivisibile, sebbene, come vedremo, un'educazione all'etica in quest'ottica non preveda ai nostri occhi una *didattica* costruttivista. Torneremo su questo secondo aspetto più avanti.

2.2. L'etica delle virtù (Virtue Ethics)

L'etica delle virtù o *Virtue Ethics*, ispirandosi ad alcuni concetti dell'etica di Aristotele, in linea con le idee espresse nel paragrafo precedente, sostiene che l'etica è una questione di sviluppo *cognitivo* nella stessa misura in cui è acquisizione di principi etici (Carr 2007, p. 373). Questa concezione nasce in contrapposizione alle teorie che intendono l'etica come una deontologia morale (Kohlberg 1970), vale a dire come un'etica basata sui principi generali e non sull'acquisizione di *attitudini e atteggiamenti mentali*.

Secondo Aristotele, la moralità o senso morale si fonda sulla pratica. Il filosofo David Carr enfatizza la tesi aristotelica istituendo un'analogia tra coltivazione delle virtù e acquisizione delle abilità (Carr 2007, p. 373). La piena acquisizione di virtù morali come il coraggio, la temperanza o la giustizia, in quest'ottica richiede una riflessione sulla *saggezza pratica*. In questo modo tutti quegli aspetti della vita morale che apparentemente sembrerebbero essere separati, come quelli cognitivo, affettivo, sociale e motivazionale risultano interconnessi. A differenza di molti approcci cognitivisti o del razionalismo morale tipico di Platone o Kant, l'etica delle virtù riconosce l'impotenza di astratti principi etici e il bisogno di radicare l'azione morale negli stati emotivi e affettivi, come ad esempio un genuino interesse per la cura degli altri. Tuttavia, a differenza dell'emotivismo, oltre al radicamento sul piano affettivo, l'etica delle virtù richiede un sostegno *intellettuale* sul piano della saggezza pratica.

Carr, su questa linea, pone l'accento sul valore della regola aristotelica del *giusto mezzo* tra due estremi. L'agente virtuoso, supponiamo l'uomo onesto, quale esempio di virtù tra tanti, pur disdegnando la bugia e la falsa testimonianza, è molto lontano dal credere che l'onestà si riduca alla regola che uno debba sempre dire la verità (Carr 2007, p. 374).

Ma cos'è che rende possibile l'acquisizione di una virtù di questo tipo, lontana dalla semplice introiezione di principi nella forma

di precetti universali? La risposta risiede nella valutazione delle circostanze e della loro variazione. Quel che occorre acquisire è una capacità, o meglio una *sensibilità* che consiste nel capire la natura della situazione e la possibilità di prendere una decisione al posto di un'altra riguardo a come si ritiene di dover agire, e a quel che si ritiene di dover credere.

In sostanza, l'agente virtuoso non è inteso alla maniera di un agente che compie la cosa giusta nonostante il suo cuore sia da un'altra parte. Il virtuoso applica la saggezza, la *phronesis*, quale tratto del carattere, poiché pur essendo una forma di ragionamento pratico, a differenza della *techné*, non è una semplice abilità, e può avere applicazione solo dopo un'attenta riflessione in relazione al contesto specifico. Per l'agente virtuoso, le motivazioni e i sentimenti sono in pieno accordo con i giudizi, e i principi non vengono mai applicati senza l'esercizio contemporaneo di una sensibilità e di una comprensione del contesto.

L'etica delle virtù si caratterizza pertanto come un'etica dei *giudizi*, anziché dei principi. Le virtù non appaiono come semplici strumenti volti alla realizzazione di un fine, quale potrebbe essere una vita buona e meritevole, bensì proprio ciò in cui una vita buona consiste¹.

1. Su una linea abbastanza simile si collocano anche le posizioni di Megan Laverty (2003, cit. Marabini, 2006, pp. 6–8) e Standish e Thoilliez (2018). Secondo la Laverty, uno dei contesti che favorendo un'educazione all'etica promuove la comprensione dell'arte comune di vivere bene, ancora più che di comportamenti sociali inculcati dall'esterno, è lo stesso dialogo filosofico. Un'educazione all'etica attraverso il dialogo filosofico significa, per la studiosa, un'educazione all'arte di vivere una vita buona che addirittura va oltre lo stesso concetto di etica come virtù. L'articolo della Laverty prende lo spunto da una riflessione sul rapporto tra etica e dialogo filosofico in relazione a tre fondamentali aspetti: ricerca, virtù e amore. La sfera dell'etico è intesa a sua volta come articolata su altri aspetti. In primo luogo, essa consiste nella possibilità di una ragionevolezza dell'etico ottenuta attraverso un discorso di analisi razionale o *discorso*, in secondo luogo come pratica e formazione delle abitudini a comportamenti etici mediante lo sviluppo *della virtù etica* quale educazione alle disposizioni all'azione, in terzo luogo, quale dimensione dell'ineffabile, nel senso di un trascendimento del sé egoistico e superamento del sé. È questa terza dimensione quella che rappresenta l'aspetto di maggior interesse di un impiego del dialogo filosofico nell'educazione. Si

Tra le posizioni più note nell'ambito dell'etica delle virtù spicca quella di Linda Zagzebski. La Zagzebski sviluppa un'etica delle virtù nel senso aristotelico del termine, nota come *Responsabilismo* delle virtù. Ma un ulteriore e importante sviluppo, sul piano epistemologico, di questa originaria posizione, è l'*epistemologia* delle virtù nata con Ernest Sosa e le sue successive derivazioni. Nell'ambito del presente lavoro, sia l'etica delle virtù che l'epistemologia delle virtù risultano centrali per gli importanti risvolti sulle teorie dell'educazione. In particolar modo sulle teorie che attribuiscono un ruolo di rilievo al pensiero critico quale valido strumento per la formazione delle competenze. Vediamole dunque più da vicino.

tratta di trasformare eticamente la soggettività umana attraverso quello che la Lavery, con una parola chiama *amore*. Più che attraverso la ragionevolezza o la predisposizione alla virtù, il dialogo filosofico è attività che consente l'incontro con l'alterità e che lo rende simile a quelle attività che hanno la duplice funzione di fare resistenza all'auto-assorbimento individuale e di rivelare all'individuo come appare la realtà quando la contemplazione non è mediata dall'ego. Tra queste rientrano ad esempio il piacere di studiare, la concentrazione che si raggiunge quando si legge letteratura o si studia una lingua straniera, l'esperienza estetica dell'arte quando si osserva un'opera d'arte o si svolge un lavoro manuale. Si tratta di attività che consentono all'uomo di andare oltre sé stesso. Il riferimento alla filosofia in questo terzo senso, come attività dotata in sé stessa di un valore all'interno di un approccio etico, e non solo come mezzo o strumento per il raggiungimento di obiettivi ad essa estranei, la rende particolarmente dotata di un valore formativo. (Lavery 2003, cit. in Marabini 2006). Anche l'esperienza estetica diviene, in questo contesto, un'esperienza etica che predispone alla formazione di virtù. Ma quel che appare particolarmente di rilievo nella riflessione di Lavery è che l'aspetto interessante delle teorie incentrate sulle virtù, etiche od estetiche, risiede non solo nella loro veste di riflessioni sull'etica e la condotta umana, bensì anche nell'essere un fondamento per lo sviluppo di importanti teorie *epistemiche*. Rispetto a una tradizione epistemologica diffusa, esse presentano la novità di focalizzarsi su aspetti del carattere dell'agente e della dimensione sociale all'interno di una spiegazione di ciò in cui consiste la conoscenza. Su posizioni non troppo dissimili troviamo anche alcune riflessioni di Standish e Thoilliez a partire da una concezione in parte critica della versione standardizzata e formale del critical thinking. Standish e Thoilliez attribuiscono valore al giudizio in ambito estetico non come strumento, ma come valore in sé costitutivo dello sviluppo di una vita buona, attraverso la formazione di un'identità critica all'interno di una comunità di ricerca.

2.2.1. Linda Zagzebski: *responsabilismo e virtù*

Per Zagzebski (1996), la saggezza pratica — l'aristotelica *phronesis* — detiene un ruolo di mediatrice all'interno dell'intero insieme delle virtù, siano esse morali o intellettuali. Le idee di Zagzebski nascono come una risposta alla tendenza dell'epistemologia tradizionale di investigare prevalentemente la conoscenza, intesa come uno stato del soggetto fondamentalmente basato sul possesso di credenze proposizionali, ignorando — oltre agli aspetti sociali e non cognitivi della conoscenza — anche due importanti beni *epistemici*, come la *comprensione* e la *saggezza*.

La saggezza, per Zagzebski, non può essere spiegata come un accumulo di proposizioni all'interno di un sistema coerente, ma piuttosto come il possesso di un'*intuizione* corrispondente a un tratto stabile del *carattere*, e che consente di afferrare l'intera realtà (Zagzebski 1996, pp. 45–49, citato in Moran 2011, p. 48)

In questa concezione, tale tratto viene identificato con un tipo di virtù situata a metà tra virtù intellettuali e virtù morali, con la caratteristica — a differenza di una semplice *techné*, o abilità tecnica o skill — di non essere finalizzata a un prodotto finale. Al contrario di un'abilità, la virtù può essere intesa come una *praxis*, ma una prassi all'interno della quale risiede anche il valore. Un'altra differenza importante è che questa prassi, pur essendo determinata dalla *phronesis* — o saggezza pratica — non è da questa *causata*, come al contrario avviene tra un'abilità, o *techné*, e il prodotto che segue da una sua applicazione. Questa caratteristica ha implicazioni rilevanti rispetto al tipo di relazione tra prassi e saggezza pratica (*praxis* e *phronesis*), poiché essa diviene una relazione *dialogica*, e non dialettica, data dal fatto che tra le due non c'è mai una definitiva risoluzione bensì un continuo gioco di rimandi caratterizzato da un mutuo influenzarsi. In quest'ambito, l'agente "phronimos" si sintonizza con i particolari della situazione contingente (Moran 2011, p. 57).

A fianco di *virtù* intellettuali — come l'adattabilità dell'intelletto, l'abilità di riconoscere i fatti salienti, la sensibilità al dettaglio,

la cura intellettuale, la giustizia intellettuale, l'abilità di escogitare spiegazioni di insiemi complessi di dati, e ipotesi scientifiche o interpretazioni, solo per citare i principali — Zagzbeski individua altrettanti esempi di *vizi* intellettuali. Tra questi ultimi individua l'effettuare rozze generalizzazioni, l'ignorare la testimonianza di autorità attendibili, il pregiudizio intellettuale, l'orgoglio intellettuale, la negligenza, la codardia, il conformismo, l'inaccuratezza, la rigidità, la ristrettezza mentale, l'insensibilità per il dettaglio, l'ottusità e la mancanza di profondità, la rinuncia facile, la tendenza a scoraggiarsi, l'auto-inganno, l'ipocrisia, la tendenza all'eccesso, il dogmatismo, l'accettazione non meditata delle opinioni degli altri, la formazione di credenze come risultato di un desiderio di fama, e via dicendo (Zagzbeski 1996, citati in Moran 2011, pp. 298–299).

2.3. L'epistemologia delle virtù (Virtue Epistemology)

Poco fa abbiamo introdotto l'idea che in un'educazione finalizzata alla comprensione di che cos'è l'etica, un ruolo molto importante è riservato all'educazione alle *virtù* intese come insiemi di disposizioni al *giudizio* etico nell'ambito di determinate circostanze e situazioni. Ora, il riferimento al giudizio comporta parallelamente all'interno dell'etica, un'attenzione all'aspetto *epistemico*. Nonostante l'esercizio della virtù sia un fenomeno sociale e condiviso all'interno di una comunità, come i contesti educativi, sociali e via dicendo, un'educazione alla virtù richiede anche una spiegazione dei meccanismi che consentono l'estensione e il mantenimento della conoscenza

Mentre nel paragrafo precedente l'enfasi era data alla dimensione *etica* della virtù, vediamo ora come il riferimento alla virtù possa rappresentare un aspetto centrale anche per l'*epistemologia*. La svolta data dalla *epistemologia della virtù* porta alla ribalta il problema di rendere conto del *modo in cui si dà* la conoscenza al di là dei suoi risultati e del suo oggetto: le credenze vere. In questo modo l'epistemologia della virtù si differenzia da una concezione della conoscenza classica

e tradizionale attribuita a Platone², secondo la quale la conoscenza è una nozione *tripartita*, poiché data nella forma di *credenze* che risultano *vere* e in più *giustificate*.

La conoscenza, secondo l'epistemologia della virtù, richiede qualcosa in più del semplice raggiungimento della credenza vera e giustificata. Essa enfatizza il ruolo dell'*agente* che conosce e dei suoi atti cognitivi, anziché i suoi prodotti. Ma più in generale, possiamo dire che l'epistemologia della virtù, agendo su un duplice piano nella considerazione, sia del valore che detiene la conoscenza, sia di ciò in cui consiste essere un valido *conoscitore*, possiede le risorse necessarie per la formazione dei tratti intellettuali che formano il buon carattere capace di una cooperazione sociale. Su queste caratteristiche confluiscono, sia gli interessi della epistemologia della virtù, che quelli dell'epistemologia sociale e dell'educazione (Kotzee 2013, p. 163). Non si tratta pertanto di individuare le *qualità* della performance — come previsto dal comportamentismo e da un approccio tecnicista basato su skills, o abilità pratiche — bensì di rendere conto della natura delle *disposizioni in senso ampio* del parlante, quale protagonista dell'atto cognitivo.

L'articolo di Ernst Sosa (1980), "The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge", rappresenta l'atto inaugurale dell'epistemologia della virtù (Moran 2011, p. 30) a partire dal quale sono emersi in seguito altri importanti contributi. Nell'articolo di Sosa, l'attenzione mirata alle virtù *intellettuali* finalizzate alla conoscenza, caratterizza la Virtue Epistemology nella forma del cosiddetto *affidabilismo delle virtù* ispirato al modello di Nozick di "tracciabilità della verità".

La Virtue Epistemology è una branca dell'epistemologia nata in risposta alla fase dominata dai problemi che mettevano in dubbio, sia la possibilità del raggiungimento della conoscenza, che la possibilità di definire o caratterizzare in modo adeguato la nozione

2. Tuttavia non è chiaro se Platone abbia mai accettato questa concezione di conoscenza.

stessa di conoscenza. Per comprendere questo passaggio è necessario un breve excursus di carattere storico. Secondo una visione tradizionale e molto diffusa risalente a Platone — come avevamo anticipato — la conoscenza è qualcosa di più dell'opinione, detta anche credenza o *doxa*, e anche più della semplice verità, poiché si può sostenere che un parlante davvero conosce solo quando la sua credenza è non solo vera, ma anche *giustificata*³. La giustificazione è ciò che permette al parlante di collegare la conoscenza acquisita a una rete di ragioni. Queste consentono al parlante di difendere la credenza dalle obiezioni degli altri. L'idea sembra di particolare rilevanza per l'apprendimento. Attraverso l'acquisizione di tali disposizioni, il discente è messo nelle condizioni di mantenere salde le proprie credenze/conoscenze, o al contrario di trovare e capire il modo in cui esse possono essere eventualmente riviste di fronte a credenze più plausibili.

La tesi platonica, tuttavia, include l'ulteriore idea che la conoscenza comporta un disvelamento della verità intesa come *fatto* o *scoperta* della *realtà* alla quale si riferirebbe il linguaggio. Nonostante i diversi modi di intendere ciò che è veramente la realtà — ad esempio per Platone le idee dell'iperuranio — la realtà è vista quasi sempre come qualcosa di esistente indipendentemente dalle nostre credenze. La verità è intesa come corrispondenza delle credenze, attraverso il linguaggio, a ciò che è reale, in un'ottica *corrispondentista* e *rappresentazionale*.

La nozione corrispondentista della verità naturalmente non è — in epistemologia o più in generale in filosofia — l'unica posizione sulla verità. Al contrario esistono posizioni *coerentiste* o *relativiste* in base alle quali la verità non è una corrispondenza, ma non affronteremo qui questa questione.

3. Ad esempio nel noto dialogo di Platone *Menone*, la conoscenza è paragonata alle statue di Dedalo, che devono essere legate affinché rimangano ben salde nella loro posizione. Allo stesso modo, nella conoscenza, le opinioni o credenze vere ma potenzialmente sfuggevoli poiché soggette a obiezioni, sono rese salde attraverso le ragioni che costituiscono così una *giustificazione*.

Se dunque la questione della conoscenza è posta come credenza vera che deve essere *giustificata*, un problema ulteriore è la natura della *giustificazione*. Così, in epistemologia, il dibattito sulla giustificazione ha comportato la spaccatura tra due diversi indirizzi. Secondo l'indirizzo *internista*, la base della giustificazione deve essere cognitivamente *accessibile* al parlante — questo significa che il parlante sa o può in principio sapere che è giustificato, quando lo è, semplicemente esaminando la sua evidenza (per esempio le sue esperienze percettive). Per l'indirizzo *esternista*, invece, non è necessario che la base della giustificazione sia cognitivamente accessibile al parlante. Ciò che conta è che esista *di fatto* un qualche legame reale — un meccanismo biologico o psicologico o un metodo seguito dal parlante — tra la credenza del parlante e il mondo esterno capace di rendere quella credenza oggettivamente probabile. Secondo l'esternista, un soggetto può essere giustificato anche se non sa di esserlo e non può in principio saperlo.

In aggiunta a questa suddivisione, e sempre in relazione alla giustificazione, tra le varie posizioni in epistemologia è emersa anche la distinzione tra un filone *fondazionalista* e uno *coerentista*. Secondo il fondazionalismo, la giustificazione e la conoscenza scaturiscono da alcune credenze di base, giustificate e conosciute direttamente attraverso le nostre esperienze sensibili e le nostre intuizioni razionali. L'idea è che queste credenze di base trasmettano giustificazione e conoscenza a tutte le altre. Mentre per il coerentismo, la giustificazione e la conoscenza sono proprietà *olistiche*, cioè non scaturiscono da alcune credenze di base, ma sono il prodotto dalla coerenza di tutte le nostre credenze insieme.

Sia i coerentisti che i fondazionalisti sono stati oggetto di obiezioni di diverso tipo — il problema è che queste posizioni non sembrano dare risposte convincenti allo scettico, il quale sostiene che la conoscenza è per noi esseri umani impossibile. La nozione di conoscenza basata sulla virtù epistemica su cui pone l'accento l'influente articolo di Sosa "The Raft and the Pyramid" nasce allora come terza via rispetto a fondazionalismo e coerentismo, inserendosi in questo dibattito. Per sbarazzarsi dei problemi scettici, Sosa mette

da parte sia coerentismo che fondazionalismo e propone qualcosa di differente. In sostanza, la novità di Sosa e di questo atto di nascita dell'epistemologia della virtù, è il fatto di porre l'accento sul fatto che la conoscenza richiede essenzialmente della abilità o *competenze riflessive*, incentrate sui processi cognitivi relativi alla *persona che conosce*. Si tratta di una concezione dirompente rispetto alla tradizionale epistemologia mainstream che intendeva la conoscenza quale credenza vera giustificata (Kotzee 2013, p. 157).

Diversamente dall'epistemologia tradizionale, l'epistemologia delle virtù sostiene che la conoscenza è qualcosa che nasce dall'esercizio delle virtù intellettuali, parallelamente all'idea, nata in seno all'etica delle virtù, che un'educazione etica e morale è possibile solo attraverso la promozione di disposizioni e tratti del carattere, e non con la semplice trasmissione di precetti e principi. Il secondo fondamentale aspetto è che si tratta di una epistemologia incentrata sull'*agente*, poiché attribuisce un ruolo più importante alle caratteristiche della *persona* che conosce piuttosto che alle sue credenze intese quali fenomeni indipendenti.

La concezione *affidabilista* della conoscenza di Sosa si basa in particolare su di una proprietà epistemica che egli denomina 'Safety'. Essa è una proprietà dei metodi o processi cognitivi — descritta da particolari condizionali — che tutti i soggetti epistemicamente virtuosi o *competenti* — cioè quelli che sono in grado di conoscere — devono possedere. In questo senso le competenze sono identificate con qualità del carattere o, più in generale, con ciò su cui si basa l'affidabilità epistemica del soggetto. Questo tratto è ciò che corrisponde, per Sosa, a una epistemologia della virtù incentrata sulla nozione epistemica di *competenza* (Sosa 2010, p. 475).

2.3.1. Sosa: affidabilismo, condizionale, e virtù epistemica

Concentriamoci ora sulle tesi di Sosa riguardo alla *virtù* e alla *competenza*, e più in generale, a quella che per il filosofo costituisce una spiegazione del processo della conoscenza. La concezione della ra-

zionalità che emerge dalla posizione assunta da Sosa, ha l'importante merito di porre l'attenzione sulla nozione di virtù come qualità del carattere anche in senso *intellettuale* ed epistemico⁴.

Tralasciando il problema scettico, la Virtue Epistemology — come abbiamo già detto — è nata anche in risposta a obiezioni che mettevano in dubbio la possibilità di caratterizzare la nozione stessa di conoscenza. La sfida posta all'idea che la conoscenza sia tripartita — ossia *credenza, vera e giustificata* — si impernia sui famosi controesempi di Edmund Gettier (1965). Gettier, attraverso alcuni esperimenti mentali, mostra che possono presentarsi casi in cui, sebbene un soggetto abbia una credenza vera e perfino giustificata, nondimeno la combinazione di questi tre fattori risulta essere solo il prodotto di quella che gli epistemologi odierni chiamano “epistemic luck”. Si tratta di un caso di *fortuna* epistemica in cui il parlante non è consapevole. Un esempio di esperimento mentale del tipo di quelli descritti da Gettier è il seguente. Supponiamo che io voglia sapere che ore sono. Guardo l'orologio sul muro e vedo che segna mezzogiorno. Quindi comincio a credere che è mezzogiorno. Supponiamo che sia veramente mezzogiorno. In questo caso l'impressione è che io ho davvero *conoscenza* del fatto che sono le dodici, perché ho una *credenza vera* e anche *giustificata*, dal momento che per stabilirla ho guardato l'orologio che — assumiamo — so essere sempre stato preciso. Eppure nel caso immaginato non si tratta di conoscenza, perché a mia insaputa l'orologio era fermo da ieri a mezzogiorno — quindi le sue lancette segnavano mezzogiorno già da molte ore. Solo “per caso” segnavano le dodici proprio quando erano esattamente le dodici e io ho guardato l'orologio. È stato solo per un colpo di fortuna epistemica che la mia credenza è risultata sia vera che giustificata. Quest'esempio rappresenta, pertanto, un controesempio alla tradizionale tesi attribuita a Platone della conoscenza tripartita.

4. Questo paragrafo si ispira ad alcune tesi di Sean Moran (Moran, 2011) e in parte a due conferenze tenute rispettivamente da Alessia Marabini e Annalisa Cattani (Marabini e Cattani 2010) presso APA, Eastern Division Annual Conference, Boston, e Alessia Marabini (Marabini 2015) presso Plato Annual Conference, Seattle.

L'esempio soddisfa le tre condizioni richieste dalla concezione tripartita della conoscenza, ma è fortemente intuitivo che io non possa realmente sapere che sono le dodici nella situazione descritta.

L'epistemologia *della* virtù di Sosa, come anticipato, dà una sua risposta a questo problema. La strategia consiste nel mettere da parte la concezione tripartita della conoscenza e introdurre una nuova che enfatizza il ruolo dell'*agente* che conosce e dei suoi atti cognitivi. L'*affidabilismo delle virtù* o Virtue Reliabilism introdotto da Sosa — facendo capo a un precedente modello di Robert Nozick — intende sostanzialmente la conoscenza come credenza ottenuta sulla base di una virtù o *meta-competenza* quale processo cognitivo affidabile, in grado di tracciare la *verità*.

Il modello affidabilista di Nozick si basa infatti sul presupposto che la conoscenza è raggiungibile solo quando le credenze del parlante sono prodotte da processi che *tracciano* la verità (track the truth). Nella fattispecie, Nozick (1981) sostiene che al fine di conoscere (o sapere) che *p*, non solo un parlante deve credere la proposizione *p*, ma aggiunge il requisito che il parlante debba credere *p* a causa di una connessione speciale che di fatto esiste fra le sue credenze e il mondo. Questa connessione deve soddisfare certi requisiti, il più importante dei quali è noto come *Sensitivity*. Questo requisito descrive la risposta dei processi cognitivi del parlante *S* al caso (controfattuale) in cui *p* non sia vera:

(*Sensitivity*) Se *p* fosse falso, *S* non crederebbe *p*.

Sosa (2007) segue una linea molto simile a quella di Nozick, ma ciò che per Sosa consente al parlante di tracciare la verità è tuttavia identificato con una *meta-competenza* o *conoscenza riflessiva* del parlante quale virtù intellettuale che appare nella forma di una disposizione stabile. Proprio per la sua capacità di tracciare la verità, questa virtù è identificata con la facoltà di produrre *credenze* vere che tracciano la verità in modo *affidabile*. Tale virtù per Sosa deve soddisfare un requisito, chiamato da lui *Safety*, che rimpiazza il requisito

di *Sensitivity* di Nozick, ritenuto dal filosofo problematico per varie ragioni (Sosa 1999).

Per Sosa, un parlante *S* conosce *p* solo se *S* crede che *p* mediante un metodo o processo che soddisfa la seguente condizione controfattuale:

(*Safety*) Se *S* credesse *p* (nelle circostanze attuali o in circostanze molto simili a queste), *p* sarebbe vero.

Safety, pur essendo simile a *Sensitivity*, non è equivalente ad essa. Infatti i controfattuali in generale, a differenza dei condizionali materiali, non sono contrappositivi, ossia non ammettono il *Modus Tollens*⁵. In sostanza, quando *S* conosce *p*, per Sosa, non vale necessariamente la tesi che se *p* fosse falso *S* non lo crederebbe, contrariamente a quanto impone il condizionale di Nozick o *Sensitivity*. In questo modo la condizione *Safety* di Sosa lascia aperte tutte le possibili varianti dei casi che *somigliano* alla competenza completa pur senza esserlo, e quindi senza comportare la necessità di intrattenere la credenza in questione⁶.

In lavori più recenti, Sosa ha tuttavia abbandonato gradualmente la nozione di *Safety* per concentrarsi solo su quella di *competenza* (competence), quale fondamento della virtù epistemica. È questa la tesi di Sosa che ci interessa di più ai fini del presente lavoro. L'idea è che la conoscenza quale acquisizione di credenza vera dipende sia

5. Il Modus Tollens può essere descritto come la regola in base alla quale 'Se *p*, allora *q*' è logicamente equivalente a 'Se *non-q*, allora *non-p*'. *Safety* e *Sensitivity* non sono equivalenti perché 'Se *accadesse p*, allora *accadrebbe q*' non è logicamente equivalente a 'Se *non accadesse q*, allora *non accadrebbe p*'.

6. Imporre *Safety* come condizione necessaria per la conoscenza ci consente di considerare — correttamente — i casi introdotti da Gettier come situazioni di *non-conoscenza*. Se *p* infatti significa 'Sono le dodici' e il metodo usato da *S* per credere *p* è l'osservare l'orologio fermo, questo metodo non soddisfa *Safety*. Consideriamo infatti delle circostanze molto simili a quelle attuali in cui semplicemente *S* guarda l'orologio qualche secondo prima di mezzogiorno. In quel caso, l'antecedente di *Safety* è vero, ma il conseguente è falso.

dalle credenze in sé, che dalle persone o agenti cognitivi, perché ottenuta *in modo* virtuoso.

La caratteristica che Sosa (2010) individua come il fondamento della Virtue Epistemology è la nozione di *complete competence*. Essa è analoga a una competenza di secondo livello o meta-competenza, che richiede una conoscenza *riflessiva*. Ciò significa, in primo luogo la capacità di *giudicare* una situazione, quale situazione adatta per l'esercizio della competenza di primo livello. A questo proposito, il filosofo cita alcuni casi rappresentativi.

La disposizione ad essere *inflammabile* di un fiammifero, ad esempio, avrebbe tre componenti:

La materia di cui è fatto (constitution): la cima fatta di polvere infiammabile.

La sua condizione (condition): il fatto di essere asciutto.

La situazione in cui si trova (situation): l'essere in un ambiente ricco di ossigeno.

Tuttavia, per Sosa, una disposizione non ha la stessa natura di una competenza, poiché si basa su una mera relazione causale del tipo stimolo-risposta. Un esempio di competenza è invece costituito da quella in possesso dell'*arciere*. Quest'ultima sarebbe costituita da:

La materia strutturata di cui è fatto l'arciere: la *sede*⁷ dell'abilità dell'arciere.

La sua condizione: essere sveglio e lucido.

La situazione in cui si trova: luce sufficiente, vento normale.

Il successo dell'azione dell'arciere è dato non solo come conseguenza della sua *abilità* tecnico-pratica o *skill* — corrispondente al primo livello di competenza o la *sede* dell'abilità — ma anche dalla competenza che Sosa chiama “interna” (inner). Quest'ultima include, oltre all'abilità, anche la *condizione* favorevole o secondo livello di competenza, e a un livello più pieno, la metacompetenza o competenza riflessiva. La metacompetenza include la capacità di valutare

7. Sosa a questo proposito parla di ‘seat of the archer’s skill’. (Sosa, 2010, p. 465).

quando sono presenti tutti e tre i livelli di competenza, inclusa la *situazione*. Si tratta del caso in cui, oltre al possesso dell'abilità pratica o skill, la condizione è ottimale e la situazione è quella favorevole per l'esercizio dell'abilità. Ecco le parole di Sosa:

Respective level of competence includes: first, the constitutional competence, the skill; second, the inner competence, which combines not only a relevant constitution but also an appropriate condition; third the complete competence, with all three aspects, including the agent's situation. (One can retain one's skill when knocked out, tied down, or in the dark. "Skills" contrast in this respect with "abilities", which stretch or shrink with linguistic context, so as to cover not only the constitutional, but also the inner, and even the complete competence. Abilities, unlike skills, can be constituted by a favourable condition or situation; when so constituted they come and go with the relevant condition or situation, assuming all's well otherwise.) (Sosa 2010, p. 465)

Osserviamo *en passant* che Sosa utilizza il termine 'ability' in modo intercambiabile con 'complete competence', la conoscenza completa che include i tre livelli, o metacompetenza o conoscenza riflessiva, e non quindi per indicare un'abilità pratica, o tecnica, che decisamente chiama 'skill'.

In sostanza, sebbene la competenza piena comporti la *materia*, la *situazione* e la *condizione* giuste, essa, per Sosa, non è riducibile a queste. Le competenze, come le disposizioni, per Sosa, sono generalmente associate a condizionali apparenti del tipo stimolo-manifestazione o stimolo-risposta. Ad esempio, la disposizione alla infiammabilità del fiammifero può essere associata al condizionale 'se fosse strofinato, probabilmente si accenderebbe' (Sosa 2010, p. 466, trad. mia) o nel caso dell'arciere: 'se tu lanciassi una freccia verso un bersaglio, probabilmente lo colpiresti' (Sosa, 2010, p. 466). Ma la competenza non richiede semplicemente la verità di questi condizionali. Ogni condizionale di questo genere può corrispondere a molte diverse triadi materia-condizione-situazione del tipo sopra-

citato. Lo stesso condizionale potrebbe risultare non vero se vale che si dà la materia o skill, e la condizione, ma non la situazione, o viceversa la situazione, ma non la condizione, oppure la situazione e la condizione, ma non la materia. Al contrario, per Sosa l'interesse che abbiamo noi, esseri umani, per tale genere di proposizioni è solo per quei condizionali, tra tutti questi, per i quali possiamo dire che la competenza è *completa* e si danno tutte e tre le situazioni richieste in una triade. Si tratta pertanto di quei condizionali simili a quelli citati sopra, che esprimono situazioni nelle quali possiamo dare conto di abilità come quelle artistiche o quelle atletiche che richiedono, in aggiunta, una conoscenza *riflessiva*. In sostanza, un condizionale stimolo-manifestazione è in grado di testare una competenza completa solo se il soggetto si trova nelle condizioni e nella situazione appropriate. L'arciere può dirsi competente posto che abbia dato il giusto orientamento e la giusta velocità alla freccia, anche se fallisce il bersaglio qualora, ad esempio, un vento improvviso avesse deviato la freccia dalla sua traiettoria. Per Sosa, ciò che costituisce una competenza realmente completa è la possibilità di intrattenere una credenza adeguata di secondo ordine. Questo genere di competenza è ciò che costituisce la conoscenza *riflessiva*, quale capacità di *scegliere* quando la situazione è appropriata (Sosa 2010, p. 475).

La posizione di Sosa rappresenta un'analisi stimolante delle competenze all'interno di una teoria della conoscenza che sposta l'attenzione sull'agente. Tuttavia, un problema sembra essere ancora quello di capire in che modo possa darsi, come possa *formarsi*, questa competenza riflessiva che caratterizza la competenza piena. Riguardo a questo problema, vediamo come altre tesi ancora più recenti come quelle di Duncan Pritchard, Jason Baehr e Ben Kotzee, attraverso differenti strategie, si esprimono a favore della epistemologia della virtù. Un aspetto interessante è che in certi casi esse associano anche la virtù a certe forme del pensiero critico, proprio in considerazione del fatto che il processo che porta alla formazione delle competenze non può essere inteso come un fatto secondario.

2.3.2. Duncan Pritchard: il traguardo cognitivo oltre il successo cognitivo

Duncan Pritchard (2013) fornisce un'analisi del modo in cui un concetto centrale della epistemologia della virtù, come l'idea di *agente* cognitivo, gioca un ruolo di fondo anche nell'epistemologia dell'educazione.

Secondo la prospettiva di Pritchard, l'apprendimento consiste di una serie di passaggi gradualmente che vanno dal semplice successo cognitivo, inteso come il raggiungimento di credenze vere, a gradi diversi di padronanza cognitiva. Ma ciò che costituisce il vero fine dell'educazione, a differenza di quanto prevede la tradizione classica, non è la trasmissione delle verità bensì della *comprensione* intesa come sviluppo della virtù. Tale virtù rappresenta un tratto del *carattere* intellettuale. Un fine non trascurabile è infatti l'apprendimento di *abilità cognitive* tali da consentire ai bambini di acquisire *da sé* delle credenze vere. Tuttavia per Pritchard un'abilità cognitiva è qualcosa di *più di un tratto della mente o una semplice capacità di formare credenze*, poiché quel che la rende davvero genuina è il fatto di essere *integrata al carattere cognitivo del soggetto* (Pritchard 2013).

Per il filosofo, quando il raggiungimento di credenze vere ammonta a *conoscenza* nel senso pieno del termine, c'è sempre una connessione tra *successo cognitivo* e *agency* cognitiva del soggetto, intesa come manifestazione della sua abilità cognitiva nel formare la credenza vera in questione (Pritchard 2013). Al contrario, questa connessione non c'è, o non ha senz'altro un ruolo di primo piano, nel caso di un semplice successo cognitivo quando esso non corrisponde ancora a una conoscenza. Ciò indica che un semplice successo cognitivo non corrisponde necessariamente a un traguardo cognitivo. Un traguardo cognitivo forte richiede, in aggiunta, un contributo significativo da parte dell'*agente* e comporta, per Pritchard, anche il superamento di forti ostacoli al successo. In sostanza l'educazione può partire dal gradino più basso, impartendo semplici verità, ma deve in seguito adoperarsi per favorire lo sviluppo di abilità cognitive.

In particolare, deve consentire allo studente di cavarsela e imparare a ottenere conoscenza anche all'interno di contesti sfavorevoli. Solo in questo modo le abilità cognitive implicano un incremento di autonomia epistemica, di flessibilità nell'applicazione di tali abilità e lo sviluppo di una vita buona.

In conclusione, le osservazioni di Pritchard mirano a mostrare come nonostante il fine dell'educazione sia inizialmente quello di promuovere il *successo* cognitivo nei termini di una acquisizione di credenze vere, tale fine dovrebbe essere in seguito rimpiazzato con lo sviluppo del ruolo centrale dell'*agente* cognitivo. Quest'ultimo si traduce, così, nel giungere a possedere la *virtù* nella forma della comprensione di una situazione nel suo complesso.

Ciò nonostante l'impressione è che sebbene in linea di principio condivisibile, l'approccio di Pritchard non pare specificare sufficientemente sia il modo in cui è possibile acquisire la virtù, sia il senso in cui il filosofo intende che questo può avvenire all'interno di contesti sfavorevoli per lo studente.

2.3.3. Jason Baehr: virtù intellettuali e pensiero critico

Come Pritchard, anche Jason Baehr (2013) sostiene la tesi che il principale fine dell'educazione sia la formazione delle virtù del carattere intellettuale come la curiosità, l'apertura mentale, la precisione, la cura, il coraggio intellettuale e l'onestà intellettuale.

Tuttavia, a differenza di quanto sostenuto dalle teorie che abbiamo fin qui delineato, Baehr attribuisce esplicitamente un ruolo e un valore al pensiero *critico* nel raggiungimento della comprensione. L'acquisizione della virtù intellettuale, o carattere intellettuale, è ciò che consente di formare una *disposizione* all'apprendimento permanente e dare sostanza al concetto di 'life-long learner'. Il problema diviene quindi *comprendere come*, in che modo, questo diviene possibile individuando quali questioni entrano in gioco quando si parla di educazione.

Baehr individua in primo luogo una dicotomia: da un lato l'educazione deve essere *rigorosa*, dall'altro essa deve essere *personale*, ossia

deve prestare cura e attenzione alle caratteristiche delle persone che gli studenti stanno diventando. Lo scopo, il traguardo principale delle virtù intellettuali è quindi, per Baehr, la *comprensione*, intesa come giusto equilibrio tra *rigore* e aspetto *personale*. Mentre un'educazione che punta esclusivamente al rigore rischia di divenire eccessivamente esigente e infine opprimente, quella personale, seppur attenta al carattere, può risultare troppo lassista.

Al contrario, la *comprensione* rappresenta un *effetto della virtù* quale capacità di armonizzare tra loro il rigore e l'aspetto personale generalmente intesi come valori in conflitto. Uno dei modi in cui Baehr ritiene possibile formare la virtù, e quindi la *comprensione*, è l'acquisizione di un *pensiero critico*. Il successivo passaggio è quindi un'indagine sulla forma di pensiero critico che meglio risponde allo scopo. Baehr ritiene che non tutti gli approcci al pensiero critico sono adeguati. Mentre una buona parte di questi si focalizza sull'obiettivo di formare uno *spirito critico* o delle *disposizioni intellettuali*, in linea con l'idea che lo scopo sia la formazione delle virtù del carattere intellettuale, altri si concentrano invece sulle *skills* o *abilità* e tecniche critiche. Posto che questi ultimi approcci incentrati sulle *skills* siano rigorosi e richiedano competenze di ragionamento complesso applicabili a contenuti di diverse aree disciplinari, per Baehr non c'è nessuna garanzia che siano anche sufficientemente personali⁸ (Baehr 2013, p. 215). Lo scopo principale dell'insegnante,

8. "Critical thinking educational models are a diverse lot. Some combine a focus on critical thinking skills with a focus on 'critical spirit' or good intellectual 'dispositions' which are very much like (if not identical to) intellectual character virtues. For our purposes, it will be helpful to consider an approach that focuses strictly on the development of critical thinking *skills* or *abilities*. Let us stipulate that the approach in question is rigorous, demanding competence in complex forms of reasoning across a wide range of different content areas. While satisfying the desideratum of intellectual rigour, there is no guarantee that this approach will be sufficiently personal. The primary concern of a teacher on this model will be whether her students are developing the ability to reason in the relevant ways. She might be unconcerned with whether they are developing a motivation or inclination to think in these ways outside of class. And even if she does have this concern, it will not (as such) be situated within a broader commitment to nurturing the intellectual character of her students, that is, to their becoming more curious,

in questo contesto, sarebbe infatti l'acquisizione delle abilità a ragionare nel modo rilevante, senza necessariamente avere cura di nutrire il *carattere* intellettuale dei suoi studenti nei termini di una maggior apertura mentale, dello sviluppo della curiosità, del coraggio intellettuale, della perseveranza, eccetera (Baehr 2013, p. 252).

Esistono tuttavia altre buone ragioni per promuovere un'educazione alle *virtù* intellettuali. Una è senz'altro il fatto che la capacità di pensare bene è un prerequisito per l'azione morale responsabile, poiché questo genere di azione richiede per Baehr la capacità di prendere delle decisioni. Altre ancora sono lo sviluppo di una vita *buona*, quella che Aristotele chiama *eudaimonia*, e lo sviluppo di capacità sociali e relazionali.

Ciò nonostante, Baehr sottolinea una differenza importante tra virtù *semplicemente del carattere* e virtù del *carattere intellettuale*. Un'obiezione all'educazione incentrata sulle virtù potrebbe essere che un'insegnante che deve preparare gli studenti al superamento di un esame, nella forma di un test finalizzato alla misurazione delle competenze e delle *abilità* secondo determinati standard, non può poi dedicarsi all'educazione delle *virtù* intellettuali. Ma Baehr replica che un'educazione alle virtù, implica necessariamente anche quelle virtù necessarie alle azioni *intellettuali* come il pensiero, l'analisi, la capacità di ragionare, la curiosità, la meraviglia, la capacità riflessiva e via dicendo. Quando queste virtù sono richieste, per Baehr, diviene anche meno pressante l'esigenza di favorire separatamente lo sviluppo di quelle civiche e morali come compassione, rispetto, tolleranza e integrità, come se queste costituissero una questione a parte (Baehr 2013, p. 255). Una modalità troppo esplicita, ad esempio nella forma di slogan o poster sui quali sono stampati precetti come 'sii aperto', 'cerca di essere curioso' e simili, per Baehr rischia solo di banalizzare quello che può altrimenti

open-minded, fair-minded, intellectually courageous, persevering, and so on. In trying to impart the relevant skills, she might even be oblivious to such considerations." (Baehr 2013 p. 252)

essere trasmesso in modo meno evidente attraverso un esercizio continuo e attivo del pensiero.

Concludendo, un'educazione alla virtù intellettuale, per Baehr, è in sintonia con un'educazione alla riflessione critica, ma intesa non come sviluppo esclusivo di competenze misurabili attraverso skills quali regole formali e rigidi standard avulsi dal contesto o dal background degli studenti, o finalizzati al risultato immediato. L'approccio *critico*, al contrario, nel favorire delle disposizioni al ragionamento e alla capacità riflessiva, deve valorizzare la *differenza* dei punti di vista e tenere conto della dimensione intenzionale, oltre che l'esame e l'analisi di dati e degli argomenti formali. Questa è la ragione per cui le qualità che rendono il pensiero critico adatto alla formazione del *carattere* intellettuale consentono per Baehr lo sviluppo non solo di virtù intellettuali e abilità di pensiero, ma al tempo stesso di virtù civiche e morali nel senso più complesso. Lo sviluppo di quelle qualità o virtù consente di assumere delle disposizioni del carattere utili nel prendere decisioni riguardo a quali credenze sottoscrivere, quali posizioni o credenze rivedere o mantenere o abbandonare, alla luce di nuove esperienze e nuovi fatti.

2.3.4. *Ben Kotzee: la teoria didattica del realismo sociale tra didattiche fluency e didattiche realiste*

La concezione della virtù di Ben Kotzee appare di natura abbastanza dissimile dalle precedenti. Kotzee (2014) sviluppa la propria interpretazione della *virtù* nei contesti educativi a partire da un'analisi del concetto di *expertise*. Lo sviluppo dell'*expertise*, nei discenti, costituisce lo scopo dell'insegnamento soprattutto di tipo professionale. La tesi di Ben Kotzee è, pertanto, che occorre individuare una sorta di *terza via* tra le concezioni *fluency* ora dominanti, e le concezioni *realiste* dell'*expertise*.

Per Kotzee la caratteristica dominante delle concezioni *fluency* è quella di essere antintellettualiste e focalizzate sulla nozione di apprendimento per *competenza*, basato sull'*esperienza* e la *soluzione di*

problemi (problem-solving) (Kotzee 2014, p. 161). Questi approcci all'educazione, nati attorno agli anni '80 in Inghilterra e diffusi in seguito in tutto il mondo anglosassone, si contrappongono (Kotzee 2014; Winch, 2010; Beck e Young 2005) a una tendenza cosiddetta *realista*, intesa come intellettualistica e basata sulla conoscenza disciplinare e teorica. In sostanza, mentre le concezioni *fluency* appaiono incentrate sugli automatismi mediante i quali agisce l'esperto, automatismi a loro volta fondati sulle attività che costituiscono un apprendimento per competenze di tipo pratico, come le *abilità chiave* (key-skills), le *abilità di pensiero* e il *problem-solving*, le seconde, al contrario, mirano in modo esclusivo al *contenuto*. Le teorie *fluency*, presenti da tempo sulla scena del mondo anglosassone nell'educazione dei lavoratori professionali, come gli infermieri, gli assistenti sociali e perfino i medici, vengono definite da Kotzee come approcci di tipo generico, sostitutivi di un'educazione basata sull'apprendimento delle discipline specifiche. Citando Lisa Wheelahan (2007), Kotzee osserva come questa educazione per competenze sia incentrata su una figura di educatore-facilitatore il cui compito consiste esclusivamente nello sviluppo di capacità già *insite* in ogni studente, al fine di prepararlo a tutte le sfide della vita. Inoltre, si tratta di uno stile educativo simile che secondo Hubert Dreyfus (Dreyfus 1999, p. 10) è simile a quello promosso dall'*esperto Zen* (Dreyfus 1999 citato in Winch 2010, citato in Kotzee 2012 p. 163) o Luke Skywalker, quando alla sollecitazione di Obi-Wan Kenobi a 'usare la forza' trascende il 'tentativo' e lo 'sforzo' e solo 'risponde. Il maestro Zen ricorrente nei film e nei media è in grado di affrontare ogni situazione problematica giungendo in modo automatico a una soluzione. Apprendere, in base a questa idea, richiede di sottrarre il principiante alle "paludi" del pensiero affinché egli semplicemente *faccia*, agisca (Kotzee 2014, p. 163).

Tra le tendenze educative più diffuse, quella più in linea con una concezione *fluency* è per Kotzee la teoria *costruttivista*. Il costruttivismo privilegia la figura dell'*esperto facilitatore* in grado di estrarre da ogni discente tutta la conoscenza, intesa come *implicita*, sebbene

inconsapevole, a discapito dell'idea di una possibile *trasmissione* di contenuti che possano risultare *nuovi* per lo studente. Di opposta tendenza e in linea con la tesi realista, appaiono invece quelle *teorie educative positiviste* in base alle quali la conoscenza non è altro che il possesso di conoscenze teoriche e contenuti nuovi di cui il discente non poteva disporre, e nemmeno immaginare l'esistenza. Nessuno dei suddetti modelli sembra, tuttavia, soddisfacente. Il modello costruttivista dell'esperto-zen, sebbene abbia il vantaggio di puntare sulla dimensione sociale della conoscenza a partire dall'idea che la conoscenza è costruzione di significato, impedisce agli studenti di accedere al pensiero astratto. Ciò si verifica in particolar modo con gli studenti delle scuole professionali ai quali è preclusa l'opportunità di concepire possibilità alternative per lo sviluppo delle loro vite (Kotzee 2014; Beck e Young 2005). Ma il realismo, all'estremo opposto, presuppone che l'apprendimento, quale acquisizione dell'expertise, corrisponda alla scoperta delle *reali verità*. Questa posizione sottende l'idea che la conoscenza sia indipendente dalla dimensione sociale e che consista in un insieme di proposizioni verificabili e nel metodo della loro verifica, in linea con l'approccio logico-positivista (Young e Muller 2010, p. 14 citato in Kotzee 2014, p. 167)

Alla luce di queste considerazioni, Kotzee prende le distanze da entrambe le posizioni sostenendo una terza via, nota come visione *realista-sociale* dell'expertise. Il *realismo sociale* nell'educazione prende le distanze dal costruttivismo anche a partire dalla considerazione di una grossa questione generalmente ignorata dall'epistemologia tradizionale, ma che risulta centrale in una teoria della conoscenza che intende tenere conto dei contesti di apprendimento. L'esempio più rappresentativo è, per Kotzee, il caso degli scienziati. Kotzee osserva che è vero che se tutti indistintamente potessero esprimere il proprio parere sulle materie scientifiche e si rinunciassero a un metodo per distinguere gli scienziati da coloro che non lo sono, come sembrerebbe al contrario implicare un approccio costruttivista che considera il discente come "già implicitamente in possesso della conoscenza", resterebbe il problema di capire come individuare le

persone davvero attendibili quando sono in gioco delle questioni sulle quali non c'è unanime consenso. Ma l'approccio realista sociale di Kotzee è parimenti distante dall'approccio positivista o prettamente *realista* per il fatto che il filosofo non intende l'attività dello scienziato come una scoperta delle *verità ultime*, pur mantenendo l'idea che esistono comunque degli esperti di cui la maggioranza della gente si fida e che consulta sulle questioni e le decisioni tecniche. In sostanza, il realismo sociale educativo si differenzia dal costruttivismo nel porre l'accento sul fatto che le conoscenze non sono solo *costruzioni* socialmente condivise di competenze implicite già da sempre nella mente dei discenti. Al contrario, esse riguardano spesso contenuti *nuovi* per il discente che devono essere trasmessi da esperti. Ciò nonostante si differenzia anche dal *realismo sociale educativo* di stampo positivista poiché enfatizza l'aspetto *sociale*. A questo proposito Kotzee (2013) difende nuovamente la propria posizione associandola alle tesi della Social Epistemology di Goldman e a quelle ancora più recenti della Virtue Epistemology. Kotzee traccia alcuni tra i più salienti sviluppi dell'epistemologia, da una concezione di tipo analitico basata sull'analisi dei *contenuti* della conoscenza, corrispondente alla già citata tesi *realista*, alla più recente epistemologia sociale, infine alla epistemologia della virtù. A differenza di una concezione classica dell'epistemologia, l'epistemologia sociale e l'epistemologia delle virtù hanno in comune la caratteristica di non porre più al centro di questa indagine un contenuto, ma una *dimensione del carattere* tipico dell'*agente* che conosce, o l'aspetto sociale del processo conoscitivo. Ciò avviene a partire dalla riflessione di Goldman che la conoscenza non è un fatto riguardante l'individuo nel suo isolamento, bensì spesso una questione di "trasmissione" di informazione da individui ad altri individui, in una dimensione che può dirsi *sociale*. L'epistemologia della virtù compie l'ulteriore passo, da noi già in parte descritto, di porre al centro della questione epistemica l'*individuo* che conosce. Essa sembrerebbe quindi rappresentare una versione ulteriore di quella *terza via* ipotizzata da Kotzee nell'articolo del 2012.

Ma il realismo sociale educativo prende in considerazione anche un altro importante problema. Si tratta della questione relativa al modo in cui la conoscenza si estende. Una considerazione di questa questione costituisce una novità per l'epistemologia tradizionale, al contrario delle teorie dell'apprendimento e dell'educazione dove essa ha sempre rivestito un ruolo centrale. Kotzee evidenzia il fatto che una riflessione sull'apprendimento e l'educazione, in un'ottica epistemica, possa rivelarsi doppiamente proficua. Nell'ambito epistemologico essa prende in esame il cruciale problema di come la conoscenza è acquisita ed ampliata evitando di focalizzarsi solo sul *contenuto cognitivo*, mentre nell'ambito delle teorie sull'educazione si rivela utile nella misura in cui esse possono fare tesoro del supporto dell'epistemologia e del suo metodo nell'indagare certi meccanismi della conoscenza. Kotzee sembra quindi sposare l'idea che la conoscenza è una sorta di virtù, o disposizione virtuosa, o capacità di tenere conto contemporaneamente di più fattori destreggiandosi con abilità all'interno di una situazione data. Anche per Kotzee resta tuttavia aperta la questione del modo in cui, secondo il filosofo, prende forma questa virtù.

2.4. Critical thinking ed etica: cosa significa prendere una decisione

Nei precedenti paragrafi abbiamo osservato come alcune proposte educative concepite alla luce di differenti concezioni della virtù, vadano nella direzione di uno sviluppo del critical thinking ai fini della *formazione* delle virtù o virtù competenze. Soffermiamoci ora un momento su alcune questioni che ci consentono di capire più nel dettaglio perché il critical thinking possa costituire una modalità adeguata di formazione del carattere epistemico. Il critical thinking, secondo Richard Paul, Linda Elder e la Scuola di Washington⁹ può

9. Vedi Watson (2016) per una descrizione della scuola di critical thinking di Washington.

essere impiegato in ogni ambito disciplinare, ma nella scuola questi differenti usi devono avere una matrice comune corrispondente al fine ultimo di formare il buon cittadino, educandolo al senso civico e al ragionamento etico. Ma entrando un po' più nel merito, è possibile notare come i due esperti pongano l'accento su un'importante distinzione che a nostro avviso appare spesso trascurata quando si parla di pensiero critico e analitico. Ciò che consente il raggiungimento del fine sopra citato è, infatti, la formazione di disposizioni tali da distinguere un pensatore esperto e sofisticato *di ampie vedute* da quello che è solo un sofisticato ed esperto pensatore. Tra gli strumenti di analisi figurano senz'altro gli argomenti logici, ma per Elder e Paul, questi non sono sufficienti. Prima di entrare nel vivo della questione, ci soffermeremo quindi brevemente su alcune questioni che ci aiuteranno a fare il punto della situazione.

2.4.1. *L'Epistemologia dell'Educazione*

Lani Watson (2016, pp. 153–154), presenta una panoramica delle principali scuole di pensiero in filosofia e epistemologia che hanno per oggetto una riflessione sugli scopi ultimi dell'educazione. Accanto agli orientamenti *goods-based* o finalizzati alla trasmissione e al raggiungimento di verità, conoscenza (Robertson 2009; Adler 2003; Goldman 1999), comprensione (Zagzebski 2001; Kvanvig 2003; Elgin 2007) o credenza giustificata (Schmitt 2005), figurano gli *skill-based accounts*, le scuole di pensiero che già a partire dall'influente lavoro di Paolo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, degli anni '70, hanno sviluppato l'idea che l'educazione consiste in azioni cognitive e non in trasferimenti di informazioni (Watson 2016, p. 153; Freire 1970, p. 61). L'azione educativa, per i teorici di questa scuola, deve mirare allo sviluppo di tecniche e abilità. In quest'ambito rientrerebbero, tra gli altri, Ennis (1962), McPeck (1984), Siegel (1988), Paul (1990), Lipman (1991) ed altri per i quali l'enfasi è posta sul valore della razionalità e del pensiero indipendente e critico. Il terzo orientamento appare invece *character-based* e comprende le scuole che pongono la formazione del

carattere del buon cittadino capace di vivere in una società. All'interno di questo terzo gruppo la Watson distingue, tuttavia, due gruppi di teorie. Il primo insieme farebbe capo all'idea che un'educazione del carattere passa attraverso la formazione di tratti morali come fine ultimo rispetto al quale le virtù epistemiche come la conoscenza o la comprensione risulterebbero solo secondarie. Il secondo insieme, più recente, sulla scia della nuova corrente epistemologica nota come *Virtue Epistemology* comporterebbe, al contrario, una maggiore enfasi sull'apprendimento di virtù intellettuali, prima ancora che etiche. Tra le virtù intellettuali figurano dunque l'apertura mentale, il rigore, la curiosità e l'acutezza. Queste ultime renderebbero il cittadino capace di un apprendimento permanente o *lifelong learning*, e condurrebbero in seconda battuta anche alla formazione delle virtù morali o civiche, come sostenuto da Baehr (Watson 2016, p. 155; Baehr 2013, p. 249). Altri sostenitori di questa tesi, oltre a Baehr, sono Adam Carter, Kotzee, Pritchard e la stessa Watson.

Ma anche all'interno del secondo orientamento, quello *skill-based*, la Watson evidenzia come la posizione di Siegel, ancorché incentrata sul valore fondante della razionalità e del pensiero critico, appaia tuttavia più sfumata. Siegel parla della necessità di formare delle *disposizioni* al carattere critico e riflessivo volte alla formazione di uno "spirito critico" nella direzione di un approccio orientato al carattere (Watson 2016, p. 154; Siegel 1988), piuttosto che delle abilità tecniche.

Diversamente, la Watson giudica la concezione del *critical thinking* di Paul e Elder, nota come 'Scuola di Washington', come appartenente alle scuole che mirano solo o prevalentemente alla promozione di abilità (*skills based*) nei discenti e non a quelle virtù competenze che contribuiscono alla formazione di un carattere epistemico. La Watson, in linea con un report dell'American Philosophical Association del 1990 (Watson 2016, p. 154), individua poi solo sei attività cognitive chiave in questa concezione del pensiero critico. Si tratta di interpretazione, analisi, valutazione, inferenza, spiegazione e auto-regolazione.

Osserviamo, tuttavia, che una lettura più attenta mostra che le virtù indicate dalla Scuola di Washington sono in realtà molte di più, come avremo modo di vedere nella prossima sezione. Nel frattempo, tirando un po' le somme, possiamo dire questo: la tesi della Watson è che riguardo al valore del *critical thinking*, mentre Paul, Elder e Siegel — pur con le dovute distinzioni — si collocherebbero sul versante di un pensiero critico orientato allo sviluppo di tecniche del ragionamento (*skills*), Baehr, Pritchard, la stessa Watson, si troverebbero più in linea con l'orientamento tipico della *virtue epistemology* finalizzato allo sviluppo di competenze volte alla formazione del *carattere* epistemico o "virtù". Per esempio, se per Siegel il pensiero critico può essere inteso come un valido sostituto della conoscenza, Baehr (2013), al contrario — pur focalizzandosi, come Siegel, sul valore che detiene la coltivazione di disposizioni e tratti del carattere piuttosto che di stati — prende nondimeno le distanze dall'approccio incentrato sulla conoscenza, differenziandosene rispetto al modo di intenderne gli *scopi* in ambito educativo. Quel che va potenziato, per Baehr, sono l'apertura mentale, il coraggio intellettuale l'umiltà intellettuale, in sintesi le stesse motivazioni che permettono di individuare i genuini tratti epistemici. Siegel (2003, pp. 305–319), sempre secondo la Watson, difende invece la coltivazione della ragione e della razionalità come ideali supremi.

2.4.2. Paul Richard e Linda Elder su pensiero critico e gli scopi dell'educazione

Eppure, come avevamo anticipato nel precedente paragrafo, osserviamo che a una diversa lettura, non solo la posizione di Siegel, ma anche la concezione di Paul e Elder sul valore educativo del pensiero critico non si limita alla trasmissione di pure abilità tecnico-cognitive.

Al contrario, gli autori fanno notare come la concezione del *critical thinking* promossa dalla Scuola di Washington, orientata alla formazione del buon cittadino presupponga una concezione *sostanziale* dell'educazione (Paul e Elder 2007b) che ha chiare implicazioni riguardo a due punti di vista o aspetti di fondo. Si tratta in primo luogo

go di come dovremmo intendere una persona educata, ben formata, e in secondo luogo di come vorremmo che fosse il mondo in cui vogliamo vivere. È chiaro che gli individui possono avere concezioni diverse del mondo ideale, dunque la considerazione dell'importanza della validità degli argomenti va inserita, anche per Richard e Elder, all'interno di un'analisi o esame più approfondito delle premesse o *assunzioni* cui i parlanti, anche inconsapevolmente, si impegnano, in linea con i loro differenti punti di vista.

Per Paul e Elder è quindi ancora necessario, sebbene non sufficiente, lo sviluppo di alcune abilità e competenze che costituiscono degli standard per la valutazione degli argomenti, ma come osservato sopra, i due autori distinguono le competenze del pensatore di *ampie vedute* (2007b, p. 8) dal pensatore critico interessato esclusivamente alla validità o alla verità intesa come incontrovertibile.

Quali dunque le competenze di un pensatore critico di ampie vedute? Paul (2007b, p. 14) individua due principali gruppi di competenze: le competenze applicabili al pensiero in generale, all'interno di tutti i domini specifici, quali discipline, materie e professioni, corrispondenti, in italiano, alle cosiddette *competenze trasversali*, e le *competenze specifiche* dei particolari domini e delle varie discipline.

Riguardo al primo gruppo, Paul e Elder individuano 4 sottogruppi (a, b, c, d,) che comprendono: a) le competenze che si focalizzano sugli *elementi del ragionamento*, suddivisi in 8 standard (1. Fini, traguardi e obiettivi; 2. Questioni, temi e problemi; 3. Informazioni, dati, evidenza ed esperienza; 4. Inferenze e interpretazioni; 5. Assunzioni presupposizioni; 6. Concetti, teorie, definizioni, principi, leggi e assiomi; 7. Implicazioni e conseguenze; 8. Punti di vista e contesti di riferimento); b) le competenze che si focalizzano sugli *standard intellettuali universali*, comprendenti lo standard 9. (Valutare il pensiero); c) le competenze che si focalizzano sui *tratti intellettuali, le virtù e le disposizioni*, comprendenti gli standard 10–17 (10. Apertura mentale; 11. Umiltà intellettuale; 12. Coraggio intellettuale; 13. Empatia intellettuale; 14. Integrità intellettuale; 15. Perseveranza intellettuale; 16. Confidenza nella ragione;

17. Autonomia intellettuale); d) le competenze inerenti le *barriere del ragionamento*, comprendenti gli standard 18–19 (18. intuizione delle forme di pensiero egocentrico; 19. intuizione delle forme di pensiero sociocentrico).

Seguono, poi, le competenze relative al secondo gruppo. Queste corrispondono alla *competenza essenziale all'apprendimento* comprendente gli standard 20–23 (20. abilità di studio e apprendimento; 21. abilità nell'arte di porre domande essenziali; 22. abilità di lettura; 23. abilità di scrittura) e le competenze relative a *domini specifici delle varie discipline* tra le quali, a mo' di esempio, Paul e Elder menzionano due domini particolari: gli standard relativi al dominio delle abilità di ragionamento etico, e gli standard relativi all'individuazione dei pregiudizi e delle fallacie del linguaggio pubblicitario e dei media nazionali e mondiali (Paul e Elder 2007b, pp. 14–15).

Come possiamo vedere, la cosa interessante è che si richiedono anche competenze che siano in grado di sviluppare *tratti mentali*, intellettuali e *disposizioni* come *l'ampiezza di vedute*, *l'umiltà intellettuale*, *il coraggio intellettuale*, *l'empatia intellettuale*, *l'integrità intellettuale*, *la perseveranza*, *la facilità nel ragionamento* e *l'autonomia intellettuale*. Paul e Elder rintracciano tutte queste competenze anche tra le qualità che caratterizzano un ragionamento ingegneristico qualificato all'interno del *Code of Ethics for Engineers*¹⁰ (Paul, Niewoehner, Elder 2013, pp. 5–8; Paul e Elder 2007a).

Tra le competenze richieste figurano, come abbiamo visto, anche le disposizioni che caratterizzano un pensatore mentalmente aperto. I tratti intellettuali o disposizioni distinguono un pensatore solo molto abile, da un pensatore sia abile che di ampie vedute. I pensatori di ampie vedute sono intellettualmente umili ed empatici. Fanno affidamento sulla ragione e sull'integrità intellettuale. Mostrano

10. Paul e Elder (2007a, pp. 6–8) riportano che le qualità che la National Society of Professional Engineers (2003) introduce all'interno del Codice Etico dell'ingegnere professionale (*Code of Ethics for Engineers*, 2003) caratterizzano la professionalità dell'ingegnere che in modo consapevole restringe i suoi giudizi professionali a quei domini rispetto ai quali egli è professionalmente qualificato.

inoltre autonomia di pensiero e coraggio intellettuale (Paul & Elder, 2007b, p. 6; 2007i, p. 14; 2008, p. 6; 2014, pp. 14-15).

In un manuale ad uso di insegnanti di scuola elementare gli autori delineavano i profili di tre differenti studenti a loro volta rappresentativi di tre differenti stili di pensiero. I tre ragazzi apparivano sotto i soprannomi di Naive Nancy, Selfish Sam and Fairminded Fran. Naive Nancy, o Nancy la naif, non vede molti motivi per pensare, poiché prende le cose così come vengono. Crede a tutto ciò che sente ed è sempre d'accordo con quel che sostengono i suoi pari. Non intende ferire nessuno, ma assume anche che nessuno intende colpirlo o la colpirà. Nancy rappresenta la vittima ideale per i manipolatori, adulti o bambini che siano. Tende sempre a fare ciò che le si richiede senza mai porlo in questione e senza mai cercare di capire il motivo per cui lo fa. Può in sostanza essere lei stessa una manipolatrice passiva se intuisce che può ottenere ciò che vuole facendolo fare agli altri, anche senza dover pensare. Selfish Sam, o Sam l'egocentrico, si presenta invece come un ragazzo molto capace e abile. Pensa molto, e sa che pensare lo aiuta anche a raggirare la gente e a ottenere quel che vuole. Sam crede a qualunque cosa voglia credere e a qualunque cosa gli consenta di raggiungere i suoi obiettivi. Mette in discussione chiunque gli chieda di fare qualcosa che non vuole fare e anzi escogita modi per manipolare i suoi genitori e far fare ad altri bambini quel che desidera. A volte dice: 'Questo non è possibile!' solo perché, sebbene sappia che la cosa si può fare, è contrario perché non ne trae un vantaggio per sé. Sa che può ottenere tutto dagli altri se sa come manipolarli e si vanta di come la sera prima è riuscito a stare sveglio fino alle 23 discutendo con sua madre sull'orario giusto per coricarsi. Sam, in conclusione, ritiene che dire alla gente ciò che vuole sentirsi dire aiuta. È anche consapevole del fatto che a volte ciò che vogliono sentirsi dire gli altri non è veritiero, ma ritiene che questo non sia di grande importanza, posto che ci si mette solo nei guai se si dice alla gente ciò che non vuole sentirsi dire.

Il terzo personaggio, Fairminded Fran, o Fran di ampie vedute, rappresenta al contrario l'approccio più giusto al pensiero critico e

ragionato. Fran, come Sam, sa di pensare molto, ma il vantaggio che ne trae è diverso. Per Fran pensare molto significa imparare a risolvere le situazioni. Fran vuole capire meglio i suoi genitori e i suoi compagni. Ma vuole anche capire sé stessa e i motivi per cui fa quel che fa. È consapevole del fatto che a volte fa cose che non capisce, ma anche che non è sempre facile capire tutti e tutto. Molte persone dicono una cosa e ne fanno un'altra, e non sempre è possibile credere a quel che dicono, Fran vorrebbe anche rendere il mondo un posto migliore non solo per sé e per i suoi amici. Per capire gli altri sa, tuttavia, che deve cercare di guardare le cose dal loro punto di vista. Deve capire la loro situazione e anche come si sentirebbe lei stessa se fosse nei loro panni. A questo proposito, Fran riporta un episodio che mostra il suo modo di pensare. La sera prima ha discusso animatamente con la sorella la quale pretendeva di guardare un programma tv in onda contemporaneamente alla propria trasmissione preferita. Fran si era rifiutata di lasciarle guardare il suo programma finché non aveva realizzato che la sorella ne aveva bisogno per poter svolgere un compito assegnato a scuola. A quel punto aveva capito che non sarebbe stato giusto insistere per la propria trasmissione. Fran sa che non è facile essere giusti e che è molto più facile essere egoisti ed agire solo per il proprio interesse. Ciò nondimeno è consapevole che se lei stessa non pensa anche agli altri, non può poi pretendere che gli altri pensino a lei (Paul, Binker, Jensen e Kreklau, 1997, pp. 24–25).

Come abbiamo visto, attraverso i personaggi di Nancy, Sam e Fran, gli stili di pensiero vengono associati a importanti dimensioni del carattere. L'attitudine al pensiero critico non è pertanto intesa come un fatto neutrale e senza conseguenze per gli scopi che in generale le persone si prefiggono. Sam rappresenta il ragionamento in senso *logico-formale*, e utilizza le sue abilità critiche per conseguire una vittoria, non importa quale. Nancy rinuncia al confronto sul piano del ragionamento e della valutazione degli argomenti, mentre Sam è perfettamente in grado di derivare conseguenze, implicazioni, e valutare la validità, ma con l'obiettivo di prevaricare ed avere la

meglio sull'avversario. A differenza di Sam, Fran, pur possedendo le abilità tecniche per la valutazione di un argomento valido, sottopone la sua analisi a un'altra più importante riflessione la quale si pone a un livello superiore, metariflessivo: quello della considerazione del diverso punto di vista della sorella. Fran si mette nei suoi panni e valuta se il proprio ragionamento è compatibile con quel punto di vista, dati i propri valori di solidarietà ed empatia verso gli esseri umani. La considerazione di ulteriori implicazioni, conseguenze e conflitti tra valori consente a Fran di prendere una decisione che non è solo frutto delle sue abilità logico deduttive, bensì di un'analisi che in aggiunta si pone sul piano dei valori etici. In sostanza, il vero problema è molto più spesso quello di valutare le premesse e le assunzioni di un argomento, non tanto la sua validità formale.

I personaggi di Sam, Nancy e Fran, con i loro differenti profili, mostrano quella concezione dell'educazione definita come "sostanziale", alla base del pensiero critico, su cui intendono mettere l'accento Paul e Elder. Essa si focalizza su quelle componenti *essenziali* che orientano il pensiero critico ad una riflessione sul modo in cui dovremmo intendere in primo luogo una "persona educata", "ben formata", "corretta" e su come, di conseguenza, dovremmo delineare il processo educativo (Paul e Elder 2007b, pp. 6–10).

Fairminded Fran, la Fran di ampie vedute, corrisponde anche al pensatore critico in senso pieno o 'strong sense critical thinker' (Paul, Binker, Jensen e Kreklau 1997, pp. 409–410). Quali quindi, i tratti salienti di un pensatore critico nel vero senso della parola? Paul suggerisce l'abilità di porre in questione il proprio ambito di pensiero e di riferimento, di ricostruire in modo simpatetico e immaginativo la versione più forte del punto di vista altrui, di ragionare in modo dialettico o multilogico in modo tale da determinare quando il proprio punto di vista è debole e quando invece quello altrui è al massimo. In sintesi, l'elemento di forza di questo genere di pensatore è la *consapevolezza di avere un punto di vista* e di saper riconoscere il contesto in cui si formano le proprie assunzioni e le idee su cui si basa il proprio ragionamento. Questa consapevolezza è ciò che gli/

le consente di scardinare il pensiero sociocentrico e le disposizioni egocentriche, ed è il prodotto di un pensiero dialogico, costruito insieme attraverso il dialogo, sulle questioni di importanza centrale per l'individuo.

Gli studenti devono sviluppare tutte le abilità di pensiero critico nell'ambito di contesti dialogici che predispongano allo sviluppo di una razionalità connotata eticamente, in poche parole che favoriscano l'apertura mentale. Se, invece, il pensiero critico è insegnato come un semplice insieme di abilità separate dalla pratica empatica di assumere punti di vista nei confronti dei quali gli studenti manifestano avversione o timore, questi troveranno semplicemente nuovi strumenti per razionalizzare i loro pregiudizi e le loro opinioni preconcepite, o per convincere la gente della correttezza del proprio punto di vista. Verranno così semplicemente trasformati da rozzi a sofisticati (ma non in senso forte) pensatori critici (Paul, Binker, Jensen e Kreklau 1997, p. 410, trad. mia)

A questo proposito Paul ritiene che le competenze più tecniche debbano essere affiancate da altre competenze che mirano a comprendere e a dissolvere le *barriere che impediscono lo sviluppo del ragionamento*. Oltre alla già citata capacità di eliminare forme del *Pensiero Egocentrico* e del *Pensiero Sociocentrico*, si tratta delle abilità essenziali all'*apprendimento*, tra cui "gli elementi del pensiero", come l'abilità di *fare inferenze*. Ma in che modo dobbiamo intendere questa capacità? Cosa si intende quando si parla di inferenze? Come abbiamo visto nelle precedenti sezioni, le inferenze sono di vario genere. Prima abbiamo tracciato una distinzione tra almeno due differenti concezioni che fanno capo rispettivamente all'inferenza logico deduttiva, quella che per Harman corrisponde all'implicazione, e all'inferenza materiale. Mentre la prima si basa sulle proprietà formali degli argomenti, siano essi costituiti da termini o simboli o lettere, l'inferenza materiale, al contrario, dipende in gran misura anche dalla conoscenza e dalle proprietà materiali e fisiche degli oggetti che fungono da referenti di termini e simboli.

Sulla nozione di inferenza si concentra buona parte del presente lavoro. Come vedremo, l'analisi di Anand Jayprakash Vaidya mostra l'esistenza di una differente e alternativa concezione del pensiero critico e del suo valore epistemico che non mira esclusivamente alla produzione di verità basata su di una discutibile nozione di validità formale degli argomenti. Al contrario, Vaidya sottolinea come il pensiero critico genuino sia in realtà finalizzato allo sviluppo di *identità* critiche funzionali alla discussione pubblica sociale, etica e politica. Quel che vogliamo capire è in che modo è possibile analizzare una nozione di inferenza che possa costituire la struttura fondante del pensiero critico, posto che la razionalità tenga conto degli aspetti indicati prima. Si è visto sopra come Harman, ma anche Ritola, lo stesso Vaidya, e a nostro avviso anche Siegel, Paul e Elder, propongano una interessante distinzione tra differenti concezioni del ragionamento e della credenza razionale. Si tratta quindi di una nozione di inferenza attorno alla quale ruotano le principali caratteristiche che distinguono un pensatore critico di ampie vedute da uno semplicemente abile, come delineato da Paul. Un altro importante requisito è che essa sia tale da consentire una spiegazione del ruolo del pensiero critico nel ragionamento etico quale prerequisito di un'educazione all'etica e al senso civico. Una nota curiosa è che questo approccio al critical thinking — contrariamente alla ricostruzione della Watson — non sembra in realtà proporre un'educazione incentrata sulle sei abilità cognitive menzionate sopra, ma al contrario comprendere già la maggior parte delle competenze indicate come virtù intellettuali all'interno dell'approccio character-oriented della virtue epistemology. Come mostra il manuale di critical thinking del 1997 ad uso degli insegnanti delle classi 4th grade e 6th grade statunitensi, predisposto da Paul, Binker, Jensen e Kreklau, il piano delle attività proposte fa riferimento già ad un'educazione incentrata fortemente sulle virtù intellettuali tra cui l'*umiltà intellettuale*, il *coraggio intellettuale* l'*integrità intellettuale*, l'*empatia intellettuale* (Paul, Binker, Jensen e Kreklau, 1997, pp. 69–73, 398).

2.4.3. La capacità di fare inferenze

Abbiamo detto che uno degli standard con cui si misura il pensiero critico è la capacità di fare inferenze. Inoltre abbiamo osservato come l'inferenza materiale consenta di rendere conto di alcuni aspetti importanti del ragionamento che quotidianamente impieghiamo per formare o rivedere le credenze. Vediamo ora come viene presentata e problematizzata la nozione di inferenza nell'ambito del *critical thinking*, quando lo scopo è un potenziamento delle capacità inferenziali e delle disposizioni dei parlanti al ragionamento. Per Paul e altri sostenitori del valore formativo del *critical thinking* (Paul, Binker, Jensen e Kreklau, 1997) un'inferenza è un passaggio della mente. È un atto dell'intelletto attraverso il quale qualcuno conclude che qualcosa è in un certo modo alla luce di qualcos'altro che è in un certo altro modo. Oltre al già citato *Modus Ponens* e al sillogismo aristotelico, possiamo menzionare altri esempi. Un esempio pratico può essere il fatto che se vedo che tu mi vieni incontro con un coltello, io probabilmente inferisco che mi vuoi fare del male. Quando, ad esempio, ho visto che Giacomo era in ritardo e io ho concluso che è un irresponsabile, quando mi sono accorto che la mia macchina non partiva e ho concluso che la batteria doveva essere scarica o quando ho deciso che quel colore, nella mia stanza, non stava bene col resto dell'arredamento ho fatto delle inferenze. Perché, allora, quando Marta ha visto che Giacomo era in ritardo ha concluso diversamente da me che Giacomo doveva avere avuto un grosso problema? Il fatto di inferire cose differenti dalle stesse premesse spesso dipende dalle *assunzioni* implicite che stanno alla base dei ragionamenti delle persone, come l'inferenza fatta da Marta o quella fatta da me. Le inferenze possono essere forti o deboli, giustificate o non giustificate. Semplificando un po', possiamo quindi dire che le inferenze a) si basano su assunzioni, b) generano implicazioni e c) rappresentano un punto di vista. Imparare ad analizzare il pensiero secondo il pensiero critico richiede la capacità di identificare queste strutture.

2.4.4. *Le assunzioni*

Cosa sono, quindi, le assunzioni? Le assunzioni sono *premesse* spesso nascoste, nonché *credenze implicite* degli individui che si sommano ad altre loro credenze esplicite, le quali fungono, a loro volta, da premesse generando conclusioni di inferenze. Gli esempi seguenti possono servire a illustrare queste caratteristiche.

Nel primo caso abbiamo una persona, Remo, che a partire dall'esame di una certa situazione che costituisce una premessa, giunge a una determinata conclusione. La situazione è la seguente. Un uomo giace per terra, nel fango. A partire da un'assunzione sottostante (implicita) del tipo 'Solo i barboni giacciono nel fango', Remo porta a compimento la sua inferenza, analoga a un'implicazione, concludendo che 'Quell'uomo è un barbone' (Paul, Binker, Jensen e Kreklau, 1997, p. 30). Nel secondo caso abbiamo un'altra persona, Franco, che a partire dall'esame della stessa situazione iniziale inferisce una diversa conclusione. Come nel caso di Remo, la situazione iniziale, che funge da premessa, è che un uomo giace per terra nel fango. Ma Franco parte da un'assunzione implicita che non è la stessa di Remo. L'assunzione sottostante implicita di Franco è che 'Le persone che giacciono nel fango hanno bisogno di aiuto'. Franco giunge così per inferenza/implicazione alla conclusione che 'Quell'uomo ha bisogno di aiuto'.

Osserviamo che gli esempi di Remo e Franco mostrano che persone differenti fanno inferenze diverse pur partendo dalla stessa premessa esplicita. La ragione di questa differenza è che alla base delle loro inferenze ci sono *assunzioni diverse*.

Un'assunzione è qualcosa che ciascuno di noi dà spesso per scontata e che presuppone in modo *implicito*. Tutto il pensiero umano e l'esperienza si basano su assunzioni. Si tratta, in sostanza di credenze e di reti di credenze collegate tra loro in un sistema di relazioni. Ma le assunzioni — le credenze che costituiscono il background in base al quale costruiamo le nuove conoscenze e con cui diamo senso alle nuove esperienze collegandole alle precedenti — possono essere

giustificate o *non* giustificate. Ciò dipende dal loro essere o meno fondate su buone ragioni.

Rendere esplicite queste ragioni costituisce uno dei ruoli della pratica filosofica. Ma ovviamente renderle esplicite non significa che esse siano universalmente accettabili come presupporrebbe una caratterizzazione, in senso formale, del ragionamento. Come dicevamo all'inizio del libro, il modo in cui la filosofia studia il ragionamento consiste sostanzialmente nel tentativo di *giustificare* il suo aspetto normativo, cioè il modo in cui dobbiamo ragionare, tenuto conto del fatto che il ragionamento è una pratica complessa che non può essere appiattita sul semplice ragionamento di tipo formale logico-deduttivo. Occorre sempre tenere conto del fatto che come mostrano le tesi di Harman, quelle che da un punto di vista logico deduttivo possono essere *implicazioni* necessarie (si ricordi ad esempio il principio di chiusura logica), per un parlante possono anche *non* costituire delle valide ragioni per accettare determinate conclusioni o per abbandonare certe credenze. Talvolta può essere più facile abbandonare *altre* credenze piuttosto che accettare *quelle* ragioni. Altre volte è possibile che il parlante individui delle incompatibilità tra le proprie credenze. Il parlante può ad esempio accorgersi di un'incoerenza che non aveva mai avuto occasione di osservare, ma che a un certo punto gli appare improvvisamente visibile a seguito di nuovi fattori che sovradeterminano e si aggiungono alle sue credenze antecedenti.

Un altro esempio interessante di come funziona questo meccanismo sono le questioni di "genere". Possiamo supporre che Mario e Giuseppe vedano una ragazza truccata e coi capelli sciolti e fluenti: Mario inferisce che la ragazza ci tiene al suo aspetto, Giuseppe, al contrario inferisce che la ragazza sta cercando di sedurre chiunque. Cosa sta alla base delle inferenze di Mario e di Giuseppe? La risposta può essere che si tratta di *credenze diverse*, una diversa concezione di "donna seria".

L'idea di donna seria di Mario comporta un intreccio di relazioni e ragionamenti inferenziali che non sono condizionati dall'aver o

meno del trucco. Per la sua credenza implicita, o *assunzione* di donna seria, il trucco è un aspetto marginale. Per Giuseppe invece, la presenza di questa caratteristica, nega il concetto stesso di donna seria.

Ma le assunzioni sono collegate a loro volta e direttamente ai “punti di vista”. Ad esempio riguardo ai casi precedenti di Remo e Franco, si potrebbe pensare che il *punto di vista* di Remo *sulle persone* è tale che le persone sono responsabili di quello che accade loro e dovrebbero di conseguenza essere in grado di occuparsi di sé stesse, di qui l'idea che se un uomo giace per terra per strada è un barbone e un cialtrone, mentre il punto di vista di Franco, al contrario, muove dall'idea che le persone hanno spesso problemi causati da forze ed eventi che sono al di là di ogni loro possibile controllo. Per Franco, quindi, quell'uomo deve essere aiutato. Potremmo chiederci — arrivati fin qui — se addurre i loro rispettivi punti di vista costituisca per Remo o per Franco una *buona ragione* per *giustificare* le proprie inferenze e conclusioni. La nostra risposta è che questo problema potrebbe essere un compito demandato al dialogo, e alla capacità *critica* dei parlanti di *convincere* i propri interlocutori a cambiare prospettiva, fornendo *ulteriori ragioni* a sostegno della propria posizione. Tutto questo mostra chiaramente che il ruolo del critical thinking non possa essere limitato alla formazione di abilità tecniche riducibili esclusivamente a schemi di inferenza deduttiva.

2.4.5. *Inferenze, pensiero sociocentrico e multiculturalismo*

Un altro importante esempio di come possa essere impiegato il critical thinking è nella funzione di antidoto al pensiero sociocentrico in un'educazione al multiculturalismo. Possiamo definire il sociocentrismo come l'assunzione che il proprio gruppo sociale o culturale sia superiore agli altri e che la propria visione delle cose sia intrinsecamente corretta, nonché la sola ragionevole e giustificabile.

In base a questo tipo di pensiero ristretto e limitato, ogni forma di dissenso o dubbio è inteso come sleale e *fuori luogo*, ancorché spesso rifiutato *senza essere preso in considerazione*.

A fianco di questo aspetto, un secondo problema non meno rilevante è che pochissime persone sono in grado di riconoscere la natura sociocentrica del proprio modo di pensare (Paul, Binker, Jensen e Kreklau, 1997, p. 409). Il pensiero critico può quindi costituire un antidoto al sociocentrismo nella misura in cui prende in esame le *assunzioni* proprie e altrui e promuove nel parlante la *consapevolezza di avere un punto di vista* a partire dal quale vengono valutati i propri pensieri e le proprie azioni, così come gli altri hanno il loro. Il superamento di atteggiamenti sociocentrici avviene attraverso un'analisi delle forme del ragionamento e delle inferenze che lo costituiscono. Un'educazione al pensiero critico può quindi avere un ruolo anche in un'educazione all'interculturalismo e al multiculturalismo. Secondo alcune tendenze educative molto diffuse, il *multiculturalismo*, inteso come il fenomeno che passa attraverso la conoscenza e il confronto di culture lontane che possono anche non venire mai a contatto, è stato soppiantato più di recente dal cosiddetto interculturalismo. L'*interculturalismo*, pur affrontando, come il primo, la conoscenza di culture differenti, diversamente dal multiculturalismo si pone piuttosto nell'ottica di un *incontro*, di un contatto tra diverse culture. L'educazione interculturale costituisce così uno dei più importanti obiettivi di molti sistemi scolastici. L'idea, in sintesi, è quella di educare alla differenza tra culture e stili di vita diversi, a partire dal principio della tolleranza e della valorizzazione del diverso. Siegel, pone l'accento sul *principio della tolleranza* come il punto di vista a partire dal quale è possibile effettuare questo confronto. Tuttavia, Siegel osserva come il problema non sia solo l'acquisizione di quanti e quali usanze tradizioni rituali e stili di pensiero ci siano nel mondo. Questo atteggiamento corrisponde a un'immagine che Siegel definisce folcloristica delle culture, e che in modo simile all'approccio dei festival etnici, si limita a fare esperienza di cucine regionali, modi di vestire e rituali (Siegel, 2007). Il problema che individua Siegel è al contrario un altro, e si situa molto più in profondità. Esso nasce quando le culture entrano in collisione tra loro in uno stesso contesto. Potremmo dire, ad esempio, che il problema è analogo a quello

di decidere cosa dovremmo pensare, e come dovremmo di conseguenza agire quando, di fronte a una donna che sta annegando in un fiume, e sapendo che sarebbe possibile salvarla, decidiamo di non farlo perché la nostra religione ci impedisce di toccare una donna.

La tesi di Siegel ci aiuta a comprendere come un approccio critico, in un contesto simile a quello descritto nel nostro esempio, potrebbe aiutarci a prendere una decisione. Proprio in virtù del principio fondamentale alla base del multiculturalismo e dell'interculturalismo costituito dall'idea di tolleranza, possiamo tentare di dare una risposta. Se si crede nella tolleranza, non è possibile agire in nome della tolleranza tra culture rinnegando successivamente lo stesso principio. Ma questo sarebbe proprio quello che accadrebbe qualora si avallassero culture intolleranti verso il genere umano (Siegel 2007, p. 208).

Vediamo quindi come il *critical thinking* non comporti necessariamente il relativismo morale. Attraverso la valutazione di assunzioni, conseguenze, eventuali inconsistenze riscontrate tra le proprie credenze o tra quelle degli altri, pur nel rispetto dei punti di vista altrui, è possibile fare chiarezza e giungere a delle conclusioni. Ciò che fa la differenza, è tuttavia che un'attività critica concepita in questo senso non si ferma al livello precedente di una accettazione incondizionata di tutti i possibili punti di vista, qualora essi, per esempio, violino dei diritti umani.

Nel tentativo di sensibilizzare i ragazzi sulla questione delle inferenze e delle assunzioni che le sottendono, è evidente come lo scopo sia quello di renderli più capaci di controllare i propri pensieri e i propri ragionamenti. Il problema, spesso, è quello di *capire o determinare la natura di una situazione* che non riusciamo a comprendere nell'immediato, col rischio di agire in modo troppo impulsivo. Come ad esempio accade in certe situazioni ordinarie in cui posso chiedermi: sta ridendo *con me* o sta ridendo *di me*? Ci stiamo rilassando o stiamo sprestando tempo? Sono determinata o sono cocciuta? (Paul, Binker, Jensen e Kreklau, 1997).

Le nostre vite sono condotte sulla base di continui *giudizi* e questi sono il risultato di inferenze e *assunzioni*. Molte delle nostre as-

sunzioni sono ragionevoli, mentre molte altre non lo sono, o sono discutibili. Il ruolo del pensiero critico è quindi quello di rendere esplicite le nostre e le altrui assunzioni implicite, e le ragioni su cui queste si basano, attraverso una loro continua *valutazione* in rapporto alle nostre credenze.

Sviluppando una siffatta competenza di ragionamento, costituiamo, di fatto, la struttura di fondo della competenza dell'imparare a imparare (*learning how to learn*)¹¹ e della *sensibilità* etica che costituisce — a nostro avviso — la più importante delle competenze di cittadinanza:

La nostra mente crea significati tutti i giorni. Dire che qualcosa ha un significato significa affermare che essa può essere compresa attraverso l'uso della nostra ragione e che possiamo formare concetti che caratterizzano la natura di quella cosa. Solo quando abbiamo in qualche modo concettualizzato una cosa diveniamo in grado di ragionarci sopra. Poiché la natura non ci ha dotato di idee innate, è nostro compito creare i concetti, individualmente o socialmente. Una volta concettualizzata, una cosa è inserita all'interno di una rete di idee (perché un concetto non può esistere nell'isolamento), e, in quanto tale, diviene il veicolo di molte possibili inferenze. (Paul 2007g, pp. 30–31, trad. mia).

Le considerazioni di Paul evidenziano come il modo in cui concettualizziamo costituisce il nostro punto di vista individuale, la prospettiva di partenza dalla quale prende avvio l'*identità critica* di ognuno di noi. Paul cita ad esempio il modo in cui concettualizziamo il *matrimonio*:

Esso fornisce la guida per le mie conclusioni circa la decisione di sposare o no una certa persona, e in seguito sul fatto che il mio matrimonio stia

11. 'Learning how to learn is one of the main focuses of education. It involves taking command of one's learning bringing ideas to the mind using the mind. To do this teacher must understand the essential role of thinking in the acquisition of knowledge' (Paul 2007b, pp. 6–7).

o meno funzionando e se, magari, sia il caso o no di interromperlo. In modo simile accade nel processo di apprendimento in cui si impara a concettualizzare e a derivare conseguenze per valutare poi eventuali inconsistenze o conflitti tra i valori [...] Tutto il ragionamento inizia in qualche punto preciso e procede verso qualche altra direzione. Nessuna forma di ragionamento è statica. Per questo si può dire che il ragionamento ha implicazioni, idee che seguono da altre idee, o cose che potrebbero accadere se ragionassimo in quello e quell'altro modo, o se prendessimo una certa decisione. Le conseguenze sono il risultato concreto del nostro agire seguendo ragioni. Le implicazioni dei nostri ragionamenti sono una creazione implicita del nostro ragionamento. La mente deve dunque poter immaginare ciò che potrebbe accadere se questa o quell'azione venisse intrapresa in questa o quella situazione. Quest'attività immaginativa è un atto creativo della mente. Ogni difficoltà di ragionamento circa le implicazioni nasconde un problema nell'abilità di pensare in modo creativo. (Paul, 2007g, pp. 30–31, trad. mia).

Un punto essenziale nel passaggio appena citato, è che il pensiero *critico*, in questa accezione, prevede un ruolo importante per il *pensiero creativo*. Per rappresentare una situazione nel suo complesso occorre infatti *immaginarne* le conseguenze, o cosa potrebbe succedere se si decidesse di intraprendere un determinato corso di azioni. Occorre in sostanza operare come il pittore o come la ballerina, che prefigurano azioni, ma continuamente osservano dove stanno andando, in un incessante gioco di invenzione creativa, valutazione e correzioni di tiro: la ballerina osserva sé stessa allo specchio, il pittore osserva il suo quadro. (Paul, 2007g, p. 8, 26). 'Mentre l'atteggiamento critico valuta, la creatività dà origine' (Paul 2007g, pp. 30–31, trad. mia) in un processo che vede l'inseparabilità del pensiero critico e di quello creativo.

Questa visione del pensiero critico appare particolarmente interessante anche alla luce delle teorie sull'immaginazione razionale della psicologa Ruth Byrne e del pensiero abduittivo di Timothy Williamson. La Byrne pone l'accento sull'importanza della componente

creativa nella razionalità e ipotizza persino che il pensiero *etico*, che precede l'azione o l'inazione, possa assumere la forma di un ragionamento *controfattuale* quale ponte tra razionalità e immaginazione.

2.5. Immaginazione razionale, ragionamento abduittivo e controfattuale: la natura non-monotonica della competenza tra estensione della conoscenza e indagine etica

Finora abbiamo esposto alcuni dei principali motivi a sostegno della tesi che la *virtù-competenza* si forma e si manifesta attraverso la capacità di *giudicare*. L'esercizio del *giudizio* attraverso il *ragionamento* e il pensiero *critico* non costituisce pertanto un metodo o stile educativo in contrasto con l'idea di un'educazione basata sui concetti di *virtù* e *carattere* epistemici, come al contrario sostiene o sembra sostenere Watson (2016).

Non è difficile comprendere come la concezione di Sosa di virtù epistemica incentrata sulla nozione di *competenza* e quella di Zagzebski sulla saggezza pratica o *phronesis*, abbiano importanti conseguenze sul piano dell'educazione. Esse possono rappresentare un'alternativa a visioni tecniciste dell'apprendimento che concentrandosi sul risultato perdono di vista l'*agente* che conosce. Ma nelle suddette teorie rimaneva tuttavia il problema di come spiegare la nascita e la formazione di queste virtù, una questione che sebbene possa esulare dagli interessi dell'epistemologia, non figura certo secondaria all'interno delle teorie sull'educazione. A questo proposito avevamo osservato come Kotzee affronti in parte il seguito di questa questione riportando l'attenzione sul fatto che un'educazione alla virtù non possa consistere nell'idea che la virtù è una serie di abilità o disposizioni innate nel discente che sarebbe compito dell'insegnante riportare semplicemente alla luce, come previsto da certe teorie didattiche quali il costruttivismo o la didattica minima. Le osservazioni di Kotzee inducono a una maggiore cautela, e mostrano l'esigenza di ulteriori riflessioni riguardo alla possibile applicazione di una epi-

stemologia delle virtù all'educazione. Ciò che occorre prendere in considerazione è il lungo e articolato processo della "formazione della virtù" tenendo conto di alcuni fattori importanti concernenti la *natura della razionalità umana*.

Un primo fattore riguarda un fatto che si differenzia dalla tesi apparentemente presupposta da Sosa che il ragionamento che conduce alla conoscenza si basa su proposizioni credute vere dal parlante secondo una ben precisa modalità. Come abbiamo visto, per Sosa il successo dell'azione dell'arciere — o del conoscitore — è dato non solo come conseguenza della sua abilità tecnico-pratica o skill (Sosa 2010, p. 465), corrispondente al primo livello di competenza — la sede dell'abilità — bensì anche dalla competenza che Sosa chiama "interna". Quest'ultima include, oltre all'abilità, anche la condizione favorevole o livello 2, e a un livello più pieno, la metacompetenza o competenza riflessiva. La metacompetenza include la capacità di valutare quando sono presenti tutti e tre i livelli, inclusa la situazione. Si tratta del caso in cui, oltre al possesso dell'abilità pratica o skill, la condizione è ottimale e la situazione è quella favorevole per l'esercizio dell'abilità. Tuttavia, il nostro ragionamento sembra basarsi molto spesso sulla considerazione di *alternative* nella forma di *ipotesi* che non corrispondono a proposizioni realmente *credute* vere dal parlante. Ciò nonostante esse costituiscono un elemento importante della nostra razionalità che è funzionale alla comprensione di una situazione nel suo complesso. Il caso si presenta infatti quando dobbiamo considerare le possibili conseguenze di un'azione o di una credenza prima di decidere di accoglierla.

Il secondo fattore riguarda il problema già menzionato dell'*acquisizione* della cosiddetta virtù o competenza. L'immagine di Sosa (2010) dell'arciere che scoccava una freccia e colpiva il bersaglio rappresentava metaforicamente un utile esempio di come l'azione di successo (il bersaglio colpito dalla freccia), nel nostro caso una conoscenza o atto epistemico, non possa in generale essere intesa come genuinamente raggiunta se non è ottenuta attraverso mezzi "virtuo-

si". La *competenza*, quale carattere della virtù non era quindi per Sosa nient' altro che una "disposizione di un agente ad agire bene".

Purtuttavia un aspetto riguardo al quale già da prima ritenevamo carente la posizione di Sosa è una considerazione del processo di *acquisizione* della competenza che Sosa descrive come una metacompetenza, vale a dire la disposizione complessa basata sulla conoscenza riflessiva. La questione non è di poco conto, posto che l'indagine di Sosa rispetto alla natura della conoscenza, sia rivolta anche al contesto dell'educazione. In tale ambito, infatti, un carattere centrale riveste il problema dell'apprendimento, vale a dire il problema di come la conoscenza — in questo caso, la virtù o metacompetenza — può essere *acquisita* e *trasmessa*. In sostanza, la questione è che se la metacompetenza aggiunge qualcosa al semplice possesso delle skills, essa non può ridursi ad esse.

Nonostante la rilevanza di questo esempio, e dell'osservazione di Sosa che l'abilità è la virtù intellettuale dell'arciere senza la quale il risultato non ha valore, riteniamo che sia necessario un ulteriore passaggio attraverso l'idea che la razionalità, come sostenuto in questo lavoro e in linea come abbiamo visto nel paragrafo dedicato a Harman, è fondamentalmente un metodo di formazione e revisione delle credenze. In questo contesto la razionalità quotidiana appare più in sintonia con il metodo abducente delle scienze, come suggerito in Timothy Williamson (2016). Oltre all'apprendimento e consolidamento di alcune verità o leggi, un problema fondamentale, come nelle scienze, è la proficua estensione del sapere, anche allo scopo di una maggiore *comprensione* del comportamento morale in considerazione delle sempre nuove esperienze e delle diverse circostanze in cui si viene a trovare il parlante. Il problema dell'analisi critica, come già si è detto, non consiste perciò solo nella capacità di formulare argomenti corretti, e nello stabilire la *validità* degli argomenti, quanto piuttosto nel processo di indagine e revisione delle *premesse* di tali argomenti. Ora la questione è intrecciata anche al problema di capire in che modo il parlante può estendere le sue conoscenze mantenendo il più possibile inalterato il suo sistema di credenze, considerando che viviamo

in un ambiente che richiede continuamente il confronto tra il nostro individuale sistema di credenze e le nuove esperienze.

In linea con queste considerazioni, anche le riflessioni di Leesa Wheelahan (2007, p. 648) mostrano come un'educazione che mira alle competenze e alle abilità, e in cui i contenuti siano disgregati in pillole di conoscenza non inquadrata in un sistema organico, preclude al discente di trascendere il contesto particolare. Gli studenti hanno bisogno di capire e sapere come questi complessi corpus di conoscenze si integrano e si organizzano armonicamente tra loro, se devono poter scegliere le conoscenze più rilevanti allo scopo. Soprattutto se devono avere la capacità di trascendere il presente per immaginare il futuro. Alcune osservazioni di Williamson sul controfattuale e sul pensiero abduttivo, nonché la già citata teoria di Ruth Byrne sul pensiero controfattuale e l'immaginazione razionale, appaiono sostanzialmente in linea con questa concezione del ragionamento. Tutte queste teorie supportano la tesi che un'analisi del ragionamento e della razionalità umana non può limitarsi alla forma logico-deduttiva, come mostrano i significativi modelli di Nancy, Sam e Fran della Scuola di Washington¹².

2.5.1. *Timothy Williamson: pensiero abduttivo, controfattuale ed estensione della conoscenza*

Un aspetto preponderante del critical thinking, come abbiamo detto, è la valutazione delle *premesse* di un ragionamento/argomento. Mentre il ragionamento deduttivo "congela" le premesse e l'evidenza su cui si basano, il pensiero abduttivo è aperto alla revisione delle credenze di partenza, e alla genuina considerazione di nuova esperienza all'interno dell'evidenza disponibile. Il ragionamento abduttivo è quello che muove dalla constatazione di un fatto o un fenomeno alla formulazione di un'ipotesi che fornisce la spiegazione di quel fatto o fenomeno. Il ragionamento controfattuale, a questo

12. Una descrizione di questi esempi è stata data nella Sezione 2.4b di questo libro.

proposito, rappresenta un modello di pensiero abduttivo in cui l'emissione di un *giudizio* richiede un atto d'*immaginazione*. In quanto ponte tra razionalità e immaginazione, il ragionamento controfattuale, quando usato per articolare un'inferenza abduttiva (Williamson 2007, 2016; Byrne, 2005), consente l'estensione della conoscenza favorendo la valutazione di alternative alle nostre azioni o credenze attuali, allo scopo di una loro possibile revisione o mantenimento.

Sebbene all'interno del ragionamento controfattuale il ragionamento formale deduttivo mantenga ancora un ruolo di rilievo (poiché non può essere esente dall'uso di alcuni passaggi deduttivi e dall'uso di connettivi logici) il rapporto tra abduzione e deduzione va piuttosto rovesciato (Williamson 2016). All'interno del pensiero abduttivo, la deduzione subentra solo quando è necessario valutare le conseguenze di alcune possibili alternative alle premesse — cioè all'ipotesi che spiega il fatto o fenomeno rilevante. Per esempio, un medico può arrivare via ragionamento abduttivo a pensare che la spiegazione di certi sintomi è che il paziente è affetto da una certa malattia. Tuttavia, per escludere errori, il medico ipotizza spiegazioni alternative e immagina quali sarebbero le loro conseguenze per quanto riguarda ulteriori sintomi riscontrabili nel paziente. Ma queste alternative non corrispondono a fatti, bensì a ipotesi ed esperimenti mentali. Inoltre, il ragionamento controfattuale, attraverso l'abduzione, presenta il vantaggio di mettere in contatto il pensiero causale con il fatto empirico e una generale conoscenza del nostro ambiente basata sull'esperienza. In particolare, nell'educazione all'etica, esso permette di valutare ciò che ha valore non solo come risultato dell'applicazione di norme valoriali e principi al caso particolare, ma come giudizio che si dà nell'ambito di determinate circostanze per valutare se quel caso è un caso che possa rientrare a buon diritto all'interno del dominio di quella norma o principio etico. Posto che valga il principio che dire bugie è sbagliato — che può fungere da prima premessa di un ragionamento — un esempio di questo tipo potrebbe essere la necessità di giudicare se quel caso particolare che costituisce la seconda premessa, è davvero un caso

di bugia al quale possiamo applicare il principio generale, per poi concludere quell'azione è sbagliata oppure no. La direzione del ragionamento sembrerebbe quindi andare in senso inverso rispetto a quello seguito dall'applicazione di un semplice ragionamento di tipo deduttivo, poiché richiede la discussione delle stesse premesse. In questo senso, il pensiero abduttivo e il ragionamento controfattuale che lo richiede, favoriscono la nascita di una competenza che possiamo intendere come insieme di disposizioni che predispongono il formarsi di una sensibilità o di un insieme di virtù acquisite con la pratica e l'esercizio *del giudizio*, in considerazione di una concezione della conoscenza come processo sempre in evoluzione.

In un interessante libro dal titolo *Rational Imagination* (2005), Ruth Byrne con una serie di esempi pone l'accento sul fatto che tutti gli esseri umani, adulti e bambini fanno ampio uso dell'immaginazione quando ragionano su cosa avrebbe potuto accadere¹³. Questo genere di ragionamento mostra che i pensieri non sono attaccati ai fatti, ma vanno spesso oltre, per immaginare alternative. Il ragionamento controfattuale, quale ponte tra razionalità e immaginazione rappresenta un metodo ideale per la formazione delle credenze e un esempio valido di ragionamento per lo sviluppo di un pensiero critico. Esso quindi enfatizza il ruolo del *giudizio* nella misura in cui la verità di un controfattuale non dipende da *leggi universalmente applicabili*, ma piuttosto da giudizi universalmente quantificati, *non ottenuti*

13. Ad esempio, la Byrne mostra un caso di utilizzo dell'immaginazione razionale attraverso il ragionamento controfattuale nel discorso fatto da Martin Luther King l'indomani dell'attentato di cui fu vittima lo stesso King. "Martin Luther King Jr. almost died when he was stabbed in 1958. A decade later he made the following remarks during a speech: "The tip of the blade was on the edge of my aorta... It came out in The New York Times the next morning that I had merely sneezed I would have died... And I want to say tonight, I want to say tonight that I too am happy that I didn't sneeze. Because if I had sneezed, I wouldn't have been around here in 1960 when students all over the South started sitting in at lunch counters... If I had sneezed, I wouldn't have been here in 1963 when the black people of Birmingham, Alabama, aroused the conscience of this nation and brought into being the Civil Rights bill... If I had sneezed I wouldn't have the chance later that year in August to try to tell America about a dream that I had had... I'm so happy that I didn't sneeze." (Byrne 2005).

per via *deduttiva*, ma che richiedono un'inferenza di tipo *abduttivo*. Un esempio di questo tipo di *giudizio universalmente quantificato e abduttivo* potrebbe essere il seguente caso immaginato da Williamson (2007). L'esempio riguarda specificamente il giudizio percettivo. Supponiamo che un soggetto *S* osservi una serie di casi individuali contingenti come:

A indossa un cappello,
 B indossa un cappello,
 C indossa un cappello,

dove *A*, *B*, *C* sono *tutti* gli individui in questo contesto. Supponiamo che *S* dia poi una spiegazione dei fatti osservati mediante la seguente conclusione:

Questo è un contesto in cui tutti indossano un cappello.¹⁴

In questo caso la conclusione è stata *trovata* da *S* attraverso un'ipotesi che *S* ha dovuto *immaginare*, e non è stata dedotta attraverso l'applicazione di una legge data in anticipo, come accadrebbe al contrario in una inferenza deduttiva.

A causa di queste caratteristiche, il ragionamento controfattuale è alla base dell'inferenza abduttiva. La spiegazione di Williamson di come il controfattuale possa essere alla base del ragionamento abduttivo prende le mosse da un altro esempio di inferenza abduttiva che coinvolge il seguente enunciato condizionale controfattuale:

Se John *avesse* preso l'arsenico, *mostrerebbe* esattamente quei sintomi che *mostra*.

Notiamo che l'enunciato è composto da due elementi. Da un lato, è costituito di due segmenti temporali, uno attuale e l'altro contro-

14. Williamson (2007, p. 107)

fattuale: i sintomi che mostra John, e i sintomi che John avrebbe mostrato se avesse preso l'arsenico; dall'altro dal paragone incrociato tra le due situazioni. Le due situazioni risultano alla fine coincidere come *segmenti temporali* della stessa situazione *contingente*, ma questa conclusione, espressa dal conseguente, richiede un *giudizio* per poter essere ottenuta. Non è infatti una banale verità logica, come la conclusione del semplice condizionale:

Se John *ha preso* l'arsenico, *mostra* esattamente quei sintomi che *mostra*.

Il conseguente, in questo caso, 'mostra quei sintomi che mostra', è analogo alla tautologia 'se A allora A' (Williamson 2007, p. 144).

Williamson osserva che la nostra capacità di sviluppare un pensiero quale metodo *affidabile* riguardo alle possibilità controfattuali non ha nulla di sorprendente. Non possiamo infatti sapere in anticipo quali possibilità esattamente si realizzeranno (Williamson 2007, p. 137). Abbiamo bisogno di fare piani *contingenti*. In pratica l'unico modo possibile per avere capacità cognitive in grado di affrontare ciò che è *attuale*, o reale, è avere capacità cognitive che ci consentono di maneggiare un'ampia varietà di contingenze, la maggior parte delle quali controfattuali. Questa capacità è intrecciata all'esercizio di pratiche cognitive che appaiono rilevanti già nella vita quotidiana (Williamson 2007, pp. 136–137).

Oltre a queste pratiche, l'altro fattore importante per la formazione delle credenze quotidiane è l'immaginazione. Essa è ciò che detiene il ruolo di metodo per la formazione delle credenze attraverso il ragionamento controfattuale (Williamson 2007, p. 143), ma richiede di prendere in seguito una decisione, così come nel caso sopra citato. In quell'esempio la conclusione 'Questo è un contesto in cui tutti indossano un cappello' costituiva un esempio di abduzione dove 'tutti', in quel contesto, rappresentava gli elementi A, B, C e la decisione di considerare quei tre elementi come esaustivi del dominio (p. 107). La conclusione "Tutti, qui indossano un cappello" è un enunciato universale, sebbene non ottenuto per via deduttiva.

Anche nell'articolo 'The Abductive Philosophy' (2016), Williamson mette in evidenza la generale sottovalutazione, nel ragionamento inferenziale, del problema di giustificare le premesse. La scarsa considerazione di questo problema finisce per intendere il ragionamento come un fatto di natura quasi esclusivamente deduttiva la cui base di partenza è costituita da premesse nella forma di assunzioni rigide e incontestabili. Esse vengono intese in questo modello come parte integrante, sebbene implicita, dell'argomento. L'abduzione è invece ciò che per Williamson corrisponde a una forma di ragionamento più complessa di una banale identificazione con la razionalità logico deduttiva (Williamson 2016, 2007, p. 107).

2.5.2. Ruth Byrne: immaginazione razionale, inferenze e pensiero controfattuale

Nell'ambito della Philosophy for Children, l'approccio critico è inteso come uno strumento indispensabile nell'educazione all'etica e alla cittadinanza. Il ragionamento etico morale è infatti un'attività *deliberativa* in cui entrano in gioco varie capacità, come quella immaginativa di fare esperimenti mentali, quella critica riflessiva e la capacità di confrontare le proprie esperienze. Più in generale, le persone cercano di ragionare in modo razionale in varie situazioni. Ad esempio, per decidere quale trattamento intraprendere, tra le varie opzioni possibili, quando abbiamo una malattia, o per decidere quale casa acquistare o quale lavoro vogliamo svolgere (Byrne 2005, p. 15).

Secondo alcune teorie di stampo cognitivista, come quelle di Ruth Byrne e Philip Johnson-Laird, esiste una facoltà o abilità situata tra il pensiero razionale e il pensiero immaginativo. Questo genere di ragionamento, a cavallo tra immaginazione e razionalità, è noto come *immaginazione razionale*. Esso si manifesta nel modo più evidente attraverso un tipo di ragionamento che viene definito *controfattuale*. Il pensiero razionale è inteso generalmente come ragionamento deduttivo, ossia un tipo di ragionamento che consente di raggiungere conclusioni non solo plausibili, ma che *devono* essere

vere a partire da premesse, quali assunzioni, credenze o conoscenze vere (Byrne 2005, p. 15). Byrne ritiene tuttavia che il ragionamento controfattuale sia organizzato in base agli stessi principi del pensiero razionale. Le persone, infatti, formulano *ipotesi* per poter elaborare piani e previsioni per il futuro.

La tesi che esista un'immaginazione razionale, quale ponte tra razionalità e immaginazione si basa sull'assunzione che il ragionamento prevede in generale l'esame di varie situazioni *possibili* in cui un enunciato risulta vero in base a come è dato il mondo per il parlante. Queste possibilità non possono essere immaginate e pensate senza una capacità creativa e immaginativa. Un'altra assunzione di fondo di Byrne sulla natura del ragionamento in generale è che il modo in cui le persone fanno le inferenze dipende dalle *possibilità* che queste riescono ad immaginare, nelle quali un enunciato condizionale che asserisce una relazione tra un antecedente e un conseguente risulta vero o falso. Questa tesi è compatibile con il fatto che le persone possano fare errori e che possano talvolta fare inferenze invalide (Byrne 2005, p. 17).

Poiché le persone secondo Byrne fanno inferenze sulla base di condizionali, supponiamo di avere l'enunciato condizionale:

Se Alicia è andata al maneggio, allora ha montato Starlight.
(Byrne, 2005, p. 19)

Se volessimo spiegare in che cosa consiste la comprensione di questo enunciato da parte di un parlante, per Byrne, dovremmo fare una lista delle situazioni *possibili* in cui esso risulta vero o falso per il parlante. Posto che l'antecedente sia:

Alicia è andata al maneggio,

e il conseguente corrisponda a

ha montato Starlight,

esistono 4 combinazioni possibili di valori di verità distribuiti su antecedente e conseguente:

- (1) Alicia è andata al maneggio e ha montato Starlight (V V)
 - (2) Alicia è andata al maneggio e *non* ha montato Starlight (V F)
 - (3) Alicia *non* è andata al maneggio e *non* ha montato Starlight (F F)
 - (4) Alicia *non* è andata al maneggio e ha montato Starlight (F V)
- (Byrne, 2005, p 19)

Data la tavola di verità del condizionale corrispondente alle particelle ‘se [...] allora’, l’enunciato risulta vero nelle situazioni descritte dai casi 1, 3 e 4, mentre risulta falso nel caso 2. Ora, per la Byrne, tra i parlanti sussistono differenze nel modo in cui questi riescono a tenere a mente e a immaginare queste combinazioni. Queste differenze danno luogo a differenze nell’interpretare il senso dell’enunciato condizionale in questione. La capacità di fare *inferenze* e il numero e il tipo di inferenze fatte, dipendono proprio dal numero e dal tipo di possibilità in cui il condizionale risulta vero o falso per il parlante.

Ad esempio, se consideriamo la situazione in cui Alicia è andata al maneggio (1 e 2), la maggioranza dei parlanti ritiene che il condizionale sopra menzionato sia consistente con la situazione 1 (VV, ‘Alicia è andata al maneggio e ha montato Starlight’) ma non con la 2 (VF, ‘Alicia è andata al maneggio e *non* ha montato Starlight’). Per essi, il condizionale è vero quando la situazione 1 è attualizzata. Supponiamo ora che invece Alicia *non* sia andata al maneggio (situazioni 3 e 4). In questo caso mentre alcuni parlanti ritengono che il condizionale sia consistente solo con la situazione 3 (FF, ‘Alicia non è andata al maneggio e non ha montato Starlight’), altri ritengono che sia consistente anche con la situazione 4 (FV ‘Alicia non è andata al maneggio e ha montato Starlight’). I parlanti quindi differiscono, in questo caso, riguardo alla loro opinione relativamente alla quarta situazione.

In sintesi, mentre alcuni intendono il condizionale sopra citato come vero solo nei casi 1 e 3 (VV e FF) altri ammettono che l’e-

nunciato risulta vero anche nel caso 4 (FV). Per questi ultimi parlanti, nulla di quanto stabilito nel condizionale 'Se Alicia è andata al maneggio, allora ha montato Starlight' impedisce che si dia il caso in cui Alicia ha montato Starlight anche se non è andata al maneggio. La differenza nelle possibilità immaginate dai due diversi tipi di parlanti corrisponde a due diverse interpretazioni, di cui la prima — quella in cui i parlanti intendono che il condizionale è vero solo in (1) e (3) — è quella che gli psicologi chiamano *interpretazione bicondizionale* (Evans, Newstead e Byrne 1993, citato in Byrne 2005, p. 19) del condizionale, per i logici *equivalenza materiale* (Jeffrey 1981, citato in Byrne 2005, p. 19), mentre la seconda — quella secondo la quale altri parlanti intendono che il condizionale è vero in (1), (2) e (4) — è l'*interpretazione condizionale* del condizionale, per i logici *implicazione materiale* (Byrne 2005, pp. 19–20). Mentre la prima prevede una relazione sia necessaria che sufficiente tra antecedente e conseguente in base alla quale le particelle 'se... allora' sono intese come se significassero 'se e solo se', la seconda asserisce una relazione solo sufficiente, ma non necessaria.

Per Byrne, una delle ragioni di queste differenze interpretative è data dai limiti della capacità della memoria di lavoro, che spesso inducono i parlanti a tenere a mente anche solo alcune di queste combinazioni o possibilità, lasciando ad uno stadio magmatico o informe il pensiero delle restanti possibilità (Byrne 2005, p. 20). Una prima conseguenza importante circa le interpretazioni *bicondizionale* e *condizionale* del nostro enunciato condizionale, come dicevamo, riguarda le inferenze. Queste ultime dipendono da alcuni principi psicologici che sembrano guidare le possibilità che la gente realmente considera quando pensa a un enunciato condizionale. Uno di questi principi è per esempio il *principio delle possibilità vere*: i parlanti tendono a considerare solo le possibilità in cui tutte le alternative sono vere e non tengono a mente le possibilità in cui ci sono alternative false (Byrne, 2005, p. 21). Per esempio, se in quella che abbiamo chiamato *interpretazione condizionale* le situazioni in cui il condizionale è inteso come vero sono 3 (VV, FF, FV), molti parlanti tendono a

non considerare tutte e tre queste possibilità, ma solo la prima (VV), 'Alicia è andata al maneggio e ha montato Starlight' (Byrne 2005, p. 21; Johnson-Laird e Byrne 1991, citato in Byrne 2005), in linea con l'*interpretazione bicondizionale* che è, come abbiamo detto, compatibile solo con 2 situazioni: VV e FF. In questo caso, come sostiene Byrne, le altre possibilità rimangono come ad uno stadio magmatico, ancora informe, nella mente del parlante, sebbene questi sappia che possono esserci altre possibilità. Questi pensieri "informi" sono, secondo Byrne come dei simboli di note mentali a piè pagina che rimandano a una considerazione successiva delle ulteriori possibilità che il parlante sa di non aver preso in esame (Byrne 2005, p. 21).

A partire dall'*interpretazione bicondizionale* e l'*interpretazione condizionale* del condizionale Byrne ricava alcune importanti caratteristiche riguardo alle inferenze di tipo deduttivo che ne derivano (Byrne 2005, p. 26). Consideriamo per esempio il condizionale 'Se Mark è partito alle 9 del mattino, allora ha preso l'aereo' (se p allora q). Byrne afferma che mentre nell'*interpretazione bicondizionale* di questo enunciato, i parlanti hanno facilità nell'effettuare l'inferenza 'Se Mark *non* ha preso l'aereo, allora Mark *non* è partito alle nove' (se $\text{non-}q$, allora $\text{non-}p$), possono cioè fare facilmente inferenze del tipo *Modus Tollens* (MT), non accade così nel caso di un'*interpretazione condizionale* dello stesso condizionale (Byrne 2005, p. 25). La ragione è che l'*interpretazione condizionale* richiede l'esame di tre condizioni di verità — (1), (3) e (4) — una delle quali — (3) — autorizza il MT, mentre l'*interpretazione bicondizionale* richiede l'esame solo di due condizioni di verità — (1) e (3) — una delle quali — (3) — autorizza il MT. L'aumento delle possibilità da considerare incrementa la difficoltà nel fare inferenze (Byrne 2005, p. 25).

Un altro processo mentale che mostra questa differenza tra parlanti nella tendenza ad effettuare inferenze è la cosiddetta *affermazione del conseguente* — considerata all'inizio del Capitolo 1 — classificata come una fallacia di ragionamento. Se, ad esempio, abbiamo che 'Mark ha preso l'aereo', la tendenza a inferire che 'Mark è partito alle 9' sarà maggiore nel caso dell'*interpretazione bicondizionale* che in

quella condizionale, poiché la prima interpretazione richiede che si prenda in considerazione solo l'altra possibilità in cui l'enunciato è vero in questa interpretazione, ossia la possibilità 'Mark non parte alle 9 e Mark non prende l'aereo'. Nell'interpretazione condizionale occorre invece tenere conto anche della terza possibilità in cui il condizionale è vero, quella in cui 'Mark non parte alle 9 e prende l'aereo'. Questo, secondo Byrne, mostra ancora che l'aumento delle possibilità da considerare incrementa la difficoltà nel fare inferenze e riduce la tendenza nei parlanti a farle (Byrne 2005, p. 25).

Un altro fatto degno di nota (sebbene forse più banale) riguardo alla nostra capacità di fare inferenze è che il numero di possibilità immaginate e individuate dal parlante è condizionato da una *conoscenza del contenuto* degli enunciati coinvolti nelle inferenze. Ad esempio, se chiedessimo a un soggetto di accettare questo condizionale

Se Joe è a Rio de Janeiro, allora Joe è in Brasile,

e dessimo al soggetto la seguente informazione

Joe *non* è in Brasile,

il soggetto molto probabilmente compierebbe l'inferenza MT, che

Joe *non* è a Rio de Janeiro.

(Byrne, 2005, p. 27)

Secondo Byrne quest'inferenza MT è "facile" perché i parlanti tipici, quando considerano l'enunciato 'Se Joe è a Rio de Janeiro, allora Joe è in Brasile', non solo fanno riferimento alla possibilità VV, 'Joe è a Rio de Janeiro e Joe è in Brasile', come usualmente accade nel caso di condizionali di questo tipo, ma anche alla possibilità FF, 'Joe non è a Rio de Janeiro e Joe non è in Brasile'. Questo accade perché i parlanti tipici hanno delle conoscenze geografiche, cioè sono a conoscenza del contenuto che Rio de Janeiro è in Brasile (Byrne 2005,

p. 27). Di qui è più facile immaginare l'inferenza in senso inverso permessa da MT. Le conoscenze possono infatti aiutare le persone a pensare più possibilità. In sostanza l'inferenza non dipende solo dalla sua struttura, ma anche dalle *conoscenze* che il soggetto ha — per esempio delle relazioni spaziali di inclusione — che consentono una lettura *bicondizionale* del condizionale.

In conclusione, Byrne si oppone alla tesi tradizionale secondo cui la capacità di fare inferenze dipende soltanto da determinate abilità *logiche* che strutturano la nostra mente poiché questa capacità dipende essenzialmente dal numero di possibilità che riusciamo a immaginare. L'individuazione delle possibilità, e quindi l'abilità di inferire, dipendono soprattutto dalla capacità di *immaginare* e dalla *conoscenza di contenuti*. Byrne osserva, pertanto, che sebbene in linea di principio le persone siano razionali, esse commettono errori nella pratica, in relazione alla capacità di immaginare o tenere a mente tutte le possibilità rilevanti.

Secondo Byrne i principi che guidano il pensiero razionale contemplano più pienamente questa capacità immaginativa nel pensiero *controfattuale* (Byrne 2005, p. 30). Mentre i condizionali semplici sono un buon esempio di razionalità deduttiva che fa riferimento in modo limitato all'immaginazione, i condizionali *controfattuali* sono in grado di combinare appieno sia elementi razionali che immaginativi.

Una caratteristica dei controfattuali è quella di usare il modo congiuntivo e il modo condizionale, anziché l'indicativo dei semplici condizionali. Supponiamo, ad esempio, che l'enunciato:

Se Alicia è andata al maneggio, allora ha montato Starlight

anziché nel modo indicativo, sia trasposto al modo *congiuntivo* e *condizionale* come segue:

Se Alicia *andasse* al maneggio, allora *monterebbe* Starlight.

Vediamo come l'uso del congiuntivo e del condizionale, nell'esempio appena citato, consenta al parlante di introdurre nel suo discorso un riferimento a desideri, incertezze e ipotesi, e di far notare questo fatto all'ascoltatore. Esso può essere usato per sottolineare *incertezze* quando è riferito al *passato*, come nel caso:

Se John l'anno scorso avesse vinto la lotteria, avrebbe comprato uno yacht.

(Byrne 2005, p. 30)

Lo stesso può accadere quando è riferito al *futuro*:

Se John, quest'anno, vincesses alla lotteria, comprerebbe uno yacht.

(Byrne 2005, p. 30)

Ma mentre l'uso del congiuntivo e del condizionale al futuro servono per enfatizzare l'incertezza che contraddistingue un'ipotesi, quando vengono usati al passato o al presente svolgono un ruolo che per Byrne appare ancora più interessante. Ad esempio, supponiamo di avere un controfattuale del tipo:

Se solo fosse stato di bell'aspetto l'avrei sposato.

(Byrne, 2005, p. 31)

Byrne osserva come in quest'esempio l'uso del congiuntivo evoca *due* possibilità: il fatto solo *immaginato* in cui l'uomo è bello e io lo sposo, e quello *reale* in cui l'uomo non è bello e io non lo sposo. Il linguaggio controfattuale consente quindi di far riferimento contemporaneamente alla possibilità menzionata e ad un'alternativa ad essa.

Una caratteristica dei controfattuali è che a differenza di un normale condizionale, la loro verità non dipende da un semplice calcolo dei valori di verità attribuiti ai suoi componenti antecedente e conseguente. Ad esempio, mentre per il condizionale semplice

Se Oswald non ha ucciso Kennedy, allora è stato qualcun altro,

il valore di verità è dato in base al valore di verità delle proposizioni che lo compongono ('Oswald non ha ucciso Kennedy' ed 'è stato qualcun altro'), non vale la stessa cosa nel caso in cui l'enunciato venga trasposto al *coniuntivo-condizionale* nella forma del seguente *controfattuale*:

Se Oswald non *avesse* ucciso Kennedy, allora sarebbe stato qualcun altro.

Per esempio, il fatto che l'antecedente e il conseguente siano falsi non ci dice niente riguardo al valore di verità di tutto il controfattuale — il controfattuale può essere sia vero che falso a seconda che *altre* condizioni vengano soddisfatte.

Un problema, per il controfattuale, è pertanto quello di individuare un modo per determinare quando esso è vero. Una risposta molto diffusa è quella fornita, in ambito logico e filosofico, dalla Teoria dei Mondi possibili, in base alla quale un condizionale controfattuale è vero se e solo se il corrispondente condizionale all'*indicativo* risulta vero nei mondi più vicini a quello attuale in cui l'antecedente è vero. (Questo può accadere perché, per esempio, in quei mondi la verità dell'antecedente causa la verità del conseguente.) I mondi più vicini a quello attuale sono i mondi ad esso più simili, eccetto che per il fatto che l'antecedente, in quei mondi, è vero, mentre nel nostro mondo è falso, e per le conseguenze che seguono in quei mondi dalla verità dell'antecedente.

Come osserva Byrne, un problema di questa spiegazione è che i mondi di questo genere non possono essere osservati, perché non si possono dare nella realtà: essi sono solo *esclusivamente immaginati*. Ne deriva che l'intera procedura è astratta e può non essere sempre affidabile. Dopo tutto è difficile capire quali sarebbero le reali conseguenze di un cambiamento, anche apparentemente minimo, apportato al mondo attuale. Byrne, in sostanza, all'interpretazione dei mondi possibili, contrappone l'interpretazione *causale* quale

corretta interpretazione del controfattuale. Per causalità, tuttavia, la Byrne non intende necessariamente una causalità *forte*. Mentre una causa *forte* è per Byrne una condizione *necessaria* e *sufficiente* per l'effetto, in un legame causale controfattuale la causa può anche essere una condizione solo *necessaria* per l'effetto. Una causa di questo tipo è detta da Byrne causa *debole*. Se il legame controfattuale fosse sempre identificato con una causa forte, i controfattuali perderebbero una funzione cruciale che secondo Byrne essi hanno: cioè quella di facilitare l'acquisizione della conoscenza di *nuovi* legami causali — intesi come *deboli* — tra i fatti a cui si riferisce l'antecedente e i fatti a cui si riferisce il conseguente. Addentriamoci in questa interessante concezione dei controfattuali.

Pur essendo il pensiero controfattuale una forma di pensiero causale (almeno quando i controfattuali si riferiscono a fenomeni naturali), per Byrne il pensiero controfattuale non *coincide* con il pensiero causale. In primo luogo, una differenza consiste nel fatto che le persone si rappresentano un'asserzione causale pensando a possibilità diverse da quelle che vengono immaginate in un'asserzione controfattuale, nonostante il fatto che un'asserzione causale possa essere parafrasata con una controfattuale. Ad esempio, quando dico 'Il fatto di portare l'acqua a 100 gradi ha causato la sua ebollizione' sto facendo un'asserzione *causale* che sembra avere lo stesso significato della seguente asserzione *controfattuale* 'Se l'acqua non *fosse stata* portata a 100 gradi, non *sarebbe entrata* in ebollizione' (Byrne 2005, p. 101). Inoltre, sia la verità dell'asserto causale che quella dell'enunciato controfattuale sono compatibili con le stesse due possibilità 'l'acqua è stata scaldata a 100 gradi ed è andata in ebollizione' e 'l'acqua NON è stata scaldata a 100 gradi e NON è andata in ebollizione'. Eppure, per Byrne, tra la relazione causale dell'asserto causale e quella alla base del pensiero controfattuale dell'esempio sussiste un'importante differenza. Le persone immaginano, generalmente, solo *una* possibilità quando si rappresentano l'asserto come relazione *causale forte* (la prima descritta sopra), mentre — come ho già sottolineato — immaginano almeno due possibilità quando se lo rappresentano

come *controfattuale* (entrambe quelle descritte sopra) e *non precludono la considerazione di ulteriori possibilità* (Byrne 2005, p. 100). Questa differenza è intesa da Byrne come ciò che distingue una relazione causale in senso forte da quella che si trova alla base di un pensiero controfattuale. In questo modo la verità di un controfattuale è infatti compatibile anche con la possibilità di descrivere relazioni che Byrne chiama *enabling*, o relazioni causali *deboli*, a fianco di altre relazioni causali forti. La differenza cruciale rispetto a una relazione causale forte è che in questa relazione debole, il fatto a cui si riferisce l'antecedente, può essere concepito solo come un semplice fattore-concomitante la cui assenza blocca la causa forte di un certo fenomeno.

Per spiegare meglio tutto ciò, Byrne introduce il seguente esempio. Supponiamo di essere su un altro pianeta e che un abitante del pianeta ci dica:

La polvere planetaria fa crescere le larve. ('Planet dust causes the larvae to grow')

(Byrne 2005 p. 111)

In assenza di ogni altra informazione, potrei interpretare l'asserzione come se esprimesse una *relazione causale forte* descritta da questa coppia di possibilità congiunte:

(i) C'è polvere e le larve crescono.

(Se p allora q — *causa*, quindi *risultato*.)

(ii) Non c'è polvere planetaria e le larve non crescono.

(Se $\text{non-}p$, allora $\text{non-}q$ — *nessuna causa*, quindi *nessun risultato*.)

(Byrne 2005, p. 112)

La causa è intesa in questo frangente sia come necessaria che come sufficiente. Questa interpretazione appare ragionevole solo quando si tiene conto del fatto che non possiedo nessun'altra informazione circa la crescita delle larve a cui l'extraterrestre si riferisce. In questo caso la relazione 'se p allora q ' è intesa alla maniera di un'interpreta-

zione bicondizionale (*p se e solo se q*) e pertanto supporta le 4 possibili inferenze:

- (1) Inferenza *MP* ('C'è polvere. Quindi le larve crescono.')
- (2) Inferenza *Affermazione del conseguente* ('Le larve crescono. Quindi c'è polvere.')
- (3) Inferenza *Negazione del conseguente* ('Le larve non crescono. Quindi non c'è polvere.')
- (4) Inferenza *Negazione dell'antecedente* ('Non c'è polvere. Quindi le larve non crescono.')

Tuttavia, potrei a un certo punto ipotizzare di acquisire informazioni ulteriori. Supponiamo ora che l'alieno mi dica 'Se c'è polvere planetaria le larve crescono', ma che aggiunga anche 'Se c'è aria ferma le larve crescono', e che mi spieghi che l'aria ferma permette alla polvere planetaria di sedimentarsi sui bozzoli delle larve mentre, al contrario, il vento soffia via la polvere planetaria in direzione del mare. Potrei a questo punto, voler rivedere la mia interpretazione della mera presenza di polvere planetaria quale causa *forte* e intenderla ora come una causa solo concomitante o *enabling*. Il punto è che ora so che le larve crescono se e solo se la polvere si sedimenta sui bozzoli, e quest'ultima è la causa forte. Ma chiaramente potrei acquisire ulteriori informazioni che potrebbero indicare che la causa forte è persino qualcosa di più complesso di quanto detto.

Potrei quindi volere intendere il condizionale 'Se c'è polvere planetaria allora le larve crescono' alla maniera di un controfattuale volgendo questo enunciato al modo congiuntivo-condizionale. Nella fattispecie, il controfattuale sarebbe questo: 'Se non ci fosse polvere planetaria le larve non crescerebbero'.

Il vantaggio del controfattuale è che esso consente di intendere come *enabling* quella che a prima vista era apparsa come una causa forte. Per fare un esempio non fantascientifico, la gente potrebbe intendere, erroneamente, la seguente relazione causale, 'Una carenza di vitamina C causa lo scorbuto' in senso forte, pensando solo

alla seguente e unica possibilità ‘carenza di vitamina C e scorbuto’. In questo caso la causa apparirà strettamente sufficiente, e può diventare molto difficile pensare che il risultato avrebbe potuto essere diverso nonostante la presenza della causa, cioè che avrebbe potuto verificarsi lo scorbuto nonostante non ci sia stata carenza di vitamina C. Byrne ritiene che, per immaginare questa situazione, può allora essere di aiuto concepire l’assenza di vitamina C come un *enabler*. Cambiando ancora una volta ambito, un tipico esempio di *enabler* riguarda la presenza di foglie secche come causa di incendi. Ad esempio, la gente avrebbe potuto dire: ‘Se solo non ci fossero state le foglie secche, la foresta non avrebbe preso fuoco’, sebbene la cosiddetta causa reale o principale dell’incendio sia stato il fulmine.

Una *relazione enabling* è quindi consistente con più possibilità di quelle previste da una relazione causale forte. Ritornando all’esempio degli extraterrestri, nel caso della polvere planetaria le possibilità sono infatti le seguenti:

(iii) Polvere planetaria (e aria ferma) e le larve crescono.

(Se p , allora q — *enabler*, quindi *risultato*.)

(iv) Nessuna polvere planetaria e le larve *non* crescono.

(Se $\text{non-}p$, allora $\text{non-}q$ — *nessun enabler*, quindi *nessun risultato*.)

(v) Polvere planetaria (ma aria non ferma) e le larve non crescono.

(Se p , allora $\text{non-}p$ — *enabler ma nessun risultato*.)

(Vedi Byrne 2005, p. 112)

In sostanza, per Byrne i parlanti competenti che asseriscono il controfattuale ‘Se non ci fosse polvere planetaria le larve non crescerebbero’ sono potenzialmente in grado di immaginare una relazione *enabling*, tenendo a mente una possibilità *enabler-risultato* (iii), oltre a quella *nessun enabler-nessun risultato* (iv), e subito dopo essere in grado di immaginare un’altra possibilità, cioè la *presenza dell’enabler e la possibile assenza del risultato* (v). In questo caso, l’informazione riguardante l’aria ferma o l’informazione riguardante la presenza di polvere planetaria, singolarmente considerate, sono condizioni ag-

giuntive, ma che risultano alla fine necessarie per il risultato (Byrne 2019, p. 112). Ne segue che dovremmo ora astenerci dal compiere un'inferenza Modus Ponens. Se anche venissimo a sapere che c'è polvere planetaria, non potremmo sapere se c'è anche aria ferma o no, quindi non potremmo sapere se le larve crescono o no (Byrne 2005, p. 112). Come Byrne osserva, tutto questo è coerente con il fatto che molta gente tende a desistere dal fare inferenze di questo tipo quando viene a conoscere delle condizioni enabling.

Un altro esempio, a cui abbiamo già alluso precedentemente, è il seguente. Immaginiamo che un fulmine sia caduto in mezzo alla foresta e abbia causato un incendio. Un soggetto può pensare che la relazione tra fulmine e incendio sia una relazione causale in cui il fulmine figura come una causa forte. Tuttavia, sulla base di qualche osservazione, il parlante potrebbe immaginare ora che quella che credeva fosse una causa forte, il fulmine, si è rivelata in realtà una causa solo concomitante perché ha ragione di pensare che esistono altre cause concomitanti per il risultato in questione, come la presenza di foglie secche. Il parlante potrebbe allora immaginarsi una relazione causale *enabling* del tipo:

Le foglie secche hanno consentito all'incendio di propagarsi.

(Byrne 2005, p. 102)

La relazione sopra citata è una relazione causale enabling che può essere descritta dall'interpretazione controfattuale 'se solo non ci fossero state le foglie secche non ci sarebbe stato alcun incendio', in modo tale che il parlante possa avere in mente tre possibilità anziché una:

- (i) Foglie secche e incendio.
- (ii) Assenza di foglie secche e assenza di incendio.
- (iii). Foglie secche e assenza di incendio.

(Byrne 2005, p. 102)

Questi esempi mostrano come il focus di un controfattuale che rappresenta una relazione causale debole, enabling, sia diverso dal focus di un enunciato che descrive una relazione causale forte. Ma così come la gente potrebbe dire ‘Se non ci fossero state le foglie secche la foresta non si sarebbe incendiata’, in un altro contesto potrebbe affermare, e di fatto, spesso lo fa ‘Se non avessi preso quella strada non avrei avuto l’incidente’. In tutti questi casi immaginati il risultato (l’incendio nella foresta, l’incidente automobilistico, la crescita delle larve) risulterebbe vanificato nonostante la presenza della causa principale (il fulmine nel primo, lo scontro tra due macchine nel secondo, la polvere planetaria nel terzo) perché il parlante si è concentrato piuttosto su un enabler (rispettivamente la presenza di foglie secche, l’aver imboccato una strada diversa dal solito, l’aria pura). È importante sottolineare che sebbene il focus dei controfattuali non sia necessariamente o tipicamente la causa “reale” o principale, questo non avviene per un errore di mancato riconoscimento della causa principale. Al contrario, l’attenzione posta dai parlanti su fattori o eventi concomitanti indica spesso la volontà di concentrarsi su quelli che sono dei fattori o eventi che il parlante è in grado o crede di essere in grado di controllare (Byrne 2005, p. 107). Per Byrne, se è vero che i pensieri causali possono influenzare il modo in cui la gente immagina delle alternative controfattuali, è anche vero l’inverso, e cioè che le persone a volte immaginano alternative controfattuali per aiutarsi a comprendere meglio le relazioni causali (Byrne 2005, p. 103).

Le persone ragionano pensando alle varie possibilità. I controfattuali rappresentano pertanto un interessante modello del nostro ragionamento poiché mentre consentono di tenere a mente simultaneamente due o più possibilità, richiedono di pensare in modo più approfondito. Si può infatti tenere a mente il fatto reale e almeno un’alternativa ad esso, continuando a monitorare e a tracciare le diverse situazioni possibili. Così anche le *azioni* possono essere rappresentate e comprese mediante controfattuali che fanno riferimento alla possibilità che precede l’azione e alla possibilità che segue l’azione.

Un caso in cui è utile il ricorso al pensiero controfattuale è anche la comprensione delle norme sociali. Il pensiero controfattuale, quale esempio di immaginazione razionale, è quindi pertinente nell'educazione all'etica poiché efficace nella fase di comprensione di un *obbligo*. Infatti, quando la gente pensa ad un *obbligo* deve tenere a mente sia la possibilità permessa o richiesta, che la possibilità proibita. Per esempio, coloro che capiscono l'obbligazione morale 'Se i genitori di Giacomo fossero anziani, Giacomo dovrebbe prendersi cura di loro' tengono in mente almeno due possibilità: 'I genitori di Giacomo sono anziani e Giacomo si prende cura di loro' e 'I genitori di Giacomo sono anziani e Giacomo NON si prende cura di loro'. Il ragionamento controfattuale, nell'educazione all'etica, favorisce una comprensione dei doveri pensando contemporaneamente alle possibilità alternative pertinenti e imparando al tempo stesso a formulare giudizi.

La tesi di Byrne è che nel discorso quotidiano, quando le persone pensano, spesso ipotizzano temporaneamente che una certa cosa sia vera anche se sanno che è falsa. Il fatto che Oswald ha ucciso Kennedy rende *falso* l'antecedente 'Se Oswald *non* avesse ucciso Kennedy', ma questo non è sufficiente a spiegare la natura e la funzione dell'antecedente. L'utilità e il ruolo del controfattuale risiedono non solo nella capacità di fare riferimento a un fatto che è *falso*, come vuole una spiegazione in linea con la Teoria dei mondi possibili, ma anche e piuttosto nella capacità di fare riferimento a una situazione possibile *ancora sconosciuta* al parlante, ad esempio la possibilità che un incendio si origina non solo a causa di un fulmine, ma anche perché ci sono foglie secche. Inoltre, come mostra l'esempio dell'incidente, le persone utilizzano la forma condizionale controfattuale anche quando immaginano alternative agli eventi che deviano dalla normalità, ad esempio un fatto imprevisto, un incidente, una calamità naturale, una vincita alla lotteria e via dicendo (Byrne 2005, pp. 4-5, 210). Se Giovanni è rimasto vittima di un incidente, perché si trovava per caso sul luogo del disastro mentre il suo percorso quotidiano era solitamente un altro, facilmente diremmo: 'Se Giovanni

non si fosse fermato a bere con gli amici ora sarebbe ancora vivo'. L'esempio mostra ancora una volta come il fatto a cui l'antecedente si riferisce — l'essersi fermato con gli amici — non sia inteso come la causa forte di ciò che figura nel conseguente, quindi smentisce, per Byrne, la tesi che il controfattuale rappresenti un legame di carattere causale forte. La causa reale dell'incidente, la ragione per cui ora Giovanni non è vivo, in quella situazione, è piuttosto l'impatto con l'altra auto, non il fatto di essersi fermato a bere con gli amici.

Ciò spiega anche un motivo per cui il controfattuale viene usato per immaginare cause *deboli*, *enabling*, diverse dalla vera e propria causa, o causa *forte*. La ragione è che queste cause deboli generano l'impressione di costituire situazioni alternative più facilmente superabili o evitabili rispetto alla possibilità di evitare la prima, ad esempio l'incidente. È più facile pensare che un modo per evitare quell'incidente mortale avrebbe potuto essere, per la vittima, decidere in modo inconsapevole di percorrere la solita strada e non andare a bere con gli amici, piuttosto che la possibilità di evitare l'impatto (Byrne 2005, p. 107). Questo procedimento di pensiero, sebbene talvolta fuorviante o inaffidabile, rappresenta nondimeno una frequente pratica quotidiana che in certi casi consente di immaginare ed estendere la conoscenza di concetti arricchendoli della descrizione di *nuovi* legami causali.

Il ragionamento controfattuale favorisce anche il giudizio etico *valutativo*, poiché questo richiede l'immaginazione e l'esperimento mentale quali componenti della razionalità, della pratica di fornire ragioni e di mettersi nei panni degli altri. L'esperimento mentale, per la Byrne, è possibile proprio perché, attraverso l'immaginazione, il controfattuale prevede una concezione complessa dei concetti, come se questi fossero dotati di una *doppia possibilità*: il fatto reale e la possibilità immaginata. Questo modo di essere dei concetti permette ai parlanti di applicare quello che Byrne chiama il Principio di Mutabilità. Si tratta dell'abilità che hanno i parlanti di mutare o alterare un evento nell'immaginazione tenendo contemporaneamente a mente un'alternativa, già predisposta. Se il concetto sottinteso è

concepito come a doppia possibilità, quel che *inizialmente* sembra costituire la causa *forte* del fatto a cui si riferisce il conseguente, di fronte a nuove esperienze, può essere rivisto e riconcepito come una causa *concomitante* che sebbene necessaria, non è sufficiente. In questo modo il pensiero controfattuale consente l'approfondimento progressivo del contenuto dei nostri concetti causali, ma anche di altro tipo, inclusi quelli etici, tenendo conto della continua evoluzione delle esperienze individuali.

La conclusione di Byrne, è che si possa fornire una caratterizzazione della razionalità rispondente all'idea che una conclusione è ragionevole *non in virtù della sua forma*, come in un calcolo logico, ma perché la conclusione corrisponde al modo in cui il mondo deve essere dato secondo colui che ragiona, data la *sua interpretazione delle premesse*. Il pensiero razionale dipende dalla coerenza dell'insieme dei processi che vengono impiegati nella considerazione delle possibilità in cui il condizionale sottostante il ragionamento è vero.

Poiché nella valutazione della relazione tra antecedente e conseguente di un'inferenza — come abbiamo visto — le persone tengono conto delle possibilità ammesse, il pensiero è razionale quando i parlanti hanno la competenza sottostante di considerare *tutte* le possibilità rilevanti, vale a dire la capacità di cercare dei controesempi possibili all'inferenza. La razionalità umana dipende quindi in buona parte dall'immaginazione poiché i principi del pensiero razionale che guidano la considerazione delle possibilità sono gli stessi che governano l'immaginazione (Byrne 2005, pp. 15–16). Ciò nonostante il ricorso all'immaginazione, anche nell'ambito dei giudizi etici, come sottolinea Byrne, non va inteso come una libera fantasia senza freni, poiché si confronta con alcuni vincoli legati alla nostra *esperienza e conoscenza del mondo*, oltre che a certe proprietà logiche. I giudizi etici non sono veicolo di verità immutabili ed eterne, ma sono suscettibili di revisione in base all'apporto di nuova evidenza legata all'emergere di nuove esperienze e informazioni. La revisione, a sua volta, comporta la considerazione di possibilità alternative di sviluppo di una situazione iniziale che fungeva da premessa.

Se l'uso del ragionamento controfattuale, nel pensiero critico, può favorire l'apprendimento di capacità di ragionamento etico, alcuni esempi degni di menzione sono il personaggio di Lisa, all'interno del curriculum Philosophy for Children (P4C), o il personaggio di Fran nell'esempio di Paul attraverso la pratica costante di mettersi nei panni degli altri e di immaginare situazioni diverse.

2.6. Il ruolo del ragionamento nell'etica e nella morale. La Philosophy for children

Fatte le nostre considerazioni su alcuni aspetti della natura del ragionamento, delle inferenze e dell'educazione all'etica, al fine di comprendere meglio come possa caratterizzarsi un pensiero critico che rispetti le condizioni su cui si basa la razionalità umana, vediamo ora un caso concreto.

Un noto esempio di applicazione del pensiero critico all'interno di un curriculum finalizzato alla formazione in un ambito educativo è la P4C o *Philosophy for Children*. Come è noto, la P4C è un movimento di pensiero fondato negli anni '70 dal filosofo americano Matthew Lipman, docente di filosofia della mente presso la Columbia University. Esso si basa sul metodo della *community of inquiry* o comunità di ricerca, e prevede un setting, un facilitatore e un testo che funge da stimolo per le domande, nonché la compilazione di un'agenda di discussione. Il curriculum è costituito da una serie di racconti creati dallo stesso Lipman e da Ann Margaret Sharp, corredati di un manuale per il facilitatore. Il ruolo della filosofia, in quest'ambito, è quello di essere un'attività di ragionamento. La tesi di Lipman è che attraverso la discussione e il pensiero critico si delinea via via una capacità sempre più raffinata di soppesare le nostre credenze in rapporto alle circostanze, alle nuove situazioni, e soprattutto alle *assunzioni* alla base dei nostri pensieri, sempre mediante un confronto tra le ragioni nostre e dei nostri interlocutori. Ma la capacità di prendere una decisione riguardo

all'azione da intraprendere, o una credenza da sostenere, non si richiede solo quando sono in gioco conflitti tra il proprio punto di vista e quello altrui, ma anche quando si presentano *conflitti interni tra i nostri stessi valori*, quando nessuno può darci la risposta se non noi stessi. Un'educazione all'etica, secondo la P4C, non può quindi essere semplificata nella forma di una pura trasmissione di valori intesi come oggetti astratti o entità metafisiche. Quel che si richiede è la formazione di una *sensibilità* ottenuta attraverso l'*esercizio* del pensiero critico.

Un'altra differenza importante che a Lipman preme di sottolineare è quella spesso oscurata e non chiara tra etica e diritto. L'etica non è la stessa cosa di un'educazione al rispetto delle leggi, nonostante l'indubbio valore di quest'ultima. Quel che è in gioco nell'etica è un tipo di ragionamento che richiede la consapevolezza della propria posizione e la capacità di vedere una situazione nel suo complesso. Il caso di Lisa, la protagonista di un omonimo racconto di Lipman, mostra la differenza che sussiste tra il ragionamento logico-deduttivo, che puntando alla validità, obbliga a una determinata conclusione, e una concezione complessa del ragionamento quale processo di revisione delle credenze che fungono da premesse. Solo questo secondo genere di ragionamento permette al parlante di rifiutare una conclusione che in virtù di una sua priorità, un valore e un atteggiamento fondanti per la propria identità personale, egli non può accettare.

Le riflessioni e gli esempi di Lipman e Sharp all'interno del racconto *Harry Stottlemeier Discovery*, del racconto *Lisa*, e del relativo manuale *Ethical Inquiry* del curriculum P4C, evidenziano anche come questo processo di formazione dei tratti del carattere possa avvenire a partire da un utilizzo del ragionamento controfattuale e da una concezione materiale delle inferenze.

Osserviamo così che una conseguenza importante di questa posizione è che se un problema etico è una questione anche epistemica, lo stesso rapporto, in senso inverso, vale per l'aspetto epistemico nel ragionamento. Il carattere epistemico del pensiero critico, in

quest'ambito, non può infatti fare a meno di riferimenti a questioni che hanno a che fare con la sfera del valore e dell'identità personale.

Il personaggio di Lisa deve affrontare una serie di ragionamenti per dirimere un conflitto interiore e prendere decisioni per l'azione. Lisa ha bisogno non solo di principi morali universali, bensì anche di disposizioni complesse o *virtù* epistemiche con le quali possa esercitare razionalmente il *giudizio*. In sostanza deve essere in grado di valutare come, se, e in quali circostanze *applicare* i valori e i principi. La necessità di tornare sui propri passi e, alla luce di successivi ragionamenti, rivedere le proprie assunzioni e le credenze che costituiscono le premesse dell'argomento, richiede di valutare differenti ipotesi. Perfino quelle intese fino a quel momento come false o non credute dall'agente¹⁵, come mostrano del resto le riflessioni di Williamson sull'abduzione, e le teorie di Byrne sull'importanza del ragionamento controfattuale.

Queste *virtù* epistemiche formate con l'esercizio continuo del giudizio costituiscono delle competenze di *cittadinanza*, poiché mi-

15. In una conferenza tenuta nel dicembre 2010 presso l'APA Eastern Division Annual Conference (Marabini e Cattani, 2010) nell'ambito dell'IAPC panel, sostenemmo che l'argomento del dilemma di Lisa poteva essere compreso prendendo lo spunto da alcune riflessioni di Williamson sul controfattuale e il problema dell'estensione della conoscenza — un problema apparentemente non preso in grande considerazione dalla corrente analitica — e da alcuni studi importanti della psicologa Byrne sull'immaginazione razionale e il ragionamento controfattuale. In quell'occasione ponemmo anche l'accento sul fatto che la nostra posizione si distaccava da quella di Lipman riguardo a un punto. Lipman e Sharp mettono in guardia sul fatto che le questioni epistemiche riguardano l'applicazione di leggi universali e universalmente valide, mentre non si può dire la stessa cosa per le questioni etiche per la ragione che queste ultime richiedono quasi sempre la considerazione di circostanze e situazioni, e dunque richiedono il *giudizio* su ciò che costituisce la o le premesse stesse dell'argomento. La nostra posizione, al contrario, era che le questioni etiche, proprio per questa ragione, sono simili alle questioni epistemiche, posto che un problema essenziale, anche per queste ultime, sia quello di spiegare in che modo possa avvenire il processo di estensione della conoscenza. Analogamente ai problemi etici, anche nel caso epistemico si richiede la capacità di giudizio quale ricerca e indagine sulle premesse degli argomenti in cui figurano alcuni valori universali o principi etici universalmente condivisi. Il giudizio costituisce un atto di libertà e volontà tipicamente umano di sottometterci alla norma.

rano alla formazione della persona responsabile, educata e capace di vivere in mezzo agli altri in una comunità di persone. Esse costituiscono quei *tratti del carattere* (Lipman 1985b) che rappresentano non solo l'oggetto dell'etica delle virtù, ma anche della stessa *epistemologia* delle virtù. Si tratta infatti in larga parte di virtù *intellettuali* oltre che etiche, poiché funzionali alla comprensione del contesto e delle circostanze, e alla capacità di applicare le norme del ragionamento e del giudizio tenendo conto dei tratti morali emotivi, affettivi ed empatici.

2.6.1. Il conflitto interiore di LISA

Nel racconto *Lisa* e relativo manuale per il facilitatore, Lipman presenta due casi che vedono impegnati i personaggi di Lisa, Harry e Mark, più un terzo caso che coinvolge tutta la loro classe. Lisa è una ragazza adolescente che adora gli animali. Nella sua mente, a questa predilezione si associano dei principi che sembrano essere conseguenze inferenziali della prima, come ad esempio 'Se uno ama gli animali non li uccide' e 'se uno uccide un animale non lo ama'.

Nel corso della sua esperienza a casa e a scuola si ritrova tuttavia a dover fare i conti con il suo primo principio etico e morale. A casa, la madre le cucina un pollo squisito al quale non riesce a rinunciare. Inoltre, assiste per caso ad una scena crudele in cui il vicino di casa picchia brutalmente il proprio cane per un motivo futile. Nella mente di Lisa si affacciano dilemmi complicati e questioni problematiche.

Schematizzando, il conflitto tra valori o preferenze di Lisa appare all'incirca in questo modo:

Argomento 1 di Lisa

(1) Se una persona ama gli animali non li uccide. (Se P allora Q),

(2) Ma li mangia (li uccide). (Non-Q)

Quindi:

(3) quella persona NON ama gli animali. (Non P)

(Lipman 1985b, p. 38)

La conclusione 3 mostra la ragione del conflitto di Lisa. Il ragionamento formale, deduttivo, la porterebbe a concludere che lei non ama gli animali (dato che li mangia). Quindi l'argomento risulta corretto, ma questa credenza genera un problema. Il problema è che Lisa non può tollerare questa conclusione, perché rappresenta la negazione della sua credenza che lei ama gli animali.

Come mostra il caso di Lisa, in linea con le tesi di Harman, mentre il ragionamento logico deduttivo, puntando alla validità, obbliga il parlante a una determinata conclusione, una concezione complessa del ragionamento quale processo di revisione di certe credenze permette a un parlante di rifiutare una conclusione che egli non può accettare in virtù di una priorità, un valore o un atteggiamento fondante per la propria identità personale. E questo è proprio quel che farà Lisa.

Lipman osserva che quando raggiungiamo una conclusione che ci aspettavamo fosse vera, ma che invece risulta per noi falsa, dobbiamo ritornare sui nostri passi (Lipman 1985b, p. 38). Lisa si rende conto che può usare un'altra forma di ragionamento condizionale *coniuntivo* per riferirsi *al futuro*. Per dirla in termini più tecnici si tratta di un condizionale *controfattuale* che costituisce un'altra forma di argomento, come il seguente:

Argomento 2 di Lisa

(1*) Se io (Lisa) avessi a cuore gli animali, non li mangerei.

(2*) Ma io (Lisa) ho a cuore gli animali.

Quindi:

(3*) non li mangio.

In questo caso, vediamo che Lisa semplicemente torna indietro e rivede la sua seconda credenza. La premessa 2*, nell'Argomento 2, è infatti ora 'Lisa ha a cuore gli animali' e non più 'Lisa mangia gli animali', come appariva nell'Argomento 1. Alternativamente avrebbe potuto riesaminare non la seconda, ma la prima premessa dell'Argomento 1, reputando dopo attenta riflessione che forse, pensandoci

bene, questa non era più del tutto credibile per lei, giungendo a formulare perfino un terzo argomento (Lipman 1985b, p. 38).

Il caso di Lisa mostra che l'*esercizio del ragionamento* nei contesti etici è una questione al tempo stesso *epistemica*. Allo stesso modo, il carattere epistemico del pensiero critico non può fare a meno di riferimenti a questioni relative alla sfera del *valore* e dell'identità personale. Sono infatti le credenze individuali di background, o i principi che esprimono le nostre preferenze, a determinare il *punto di vista* in base al quale vengono desunte *differenti* conclusioni dalle *stesse* premesse. Può anche accadere, pertanto, che il confronto con le ragioni addotte da altri punti di vista comporti la revisione e l'abbandono di credenze espresse nell'una o nell'altra premessa.

Anche il caso di Harry, a questo proposito, è significativo. Harry, un compagno di scuola di Lisa, riporta al proprio padre, il Sig. Stottlemeier, il dilemma dell'amica. Dopo una prima discussione, Harry giunge alla conclusione che probabilmente non bisognerebbe mangiare gli animali. Ma il padre lo fa ragionare sulle possibili conseguenze di una *universalizzazione* di questa norma mostrandogli la situazione nella sua complessità. Se infatti tutti, al mondo, smettessero di mangiare carne, non ci sarebbe cibo a sufficienza, perché le risorse vegetali del pianeta non basterebbero. Al di là di quella che per noi può essere la pertinenza della risposta del Sig. Stottlemeier — oggi forse si direbbe che la tendenza è semmai più a favore di una dieta vegetariana — essa, in ogni caso, mostra come un ragionamento che tiene conto del contesto e delle conseguenze ad ampio raggio, possa favorire una comprensione più ampia del problema. Può, inoltre, perfino indurre ad abbandonare una conclusione affrettata, o al contrario consolidarla, convincendo l'interlocutore della plausibilità delle proprie ragioni e del proprio punto di vista.

Un altro caso esemplare è quello di Mark. Insieme all'amica Millie, Mark incontra per strada dei bulli che con aria sarcastica gli chiedono dove si trova una certa persona di sua conoscenza. Mark risponde che è appena uscita da scuola e sta andando a casa. Poco dopo Mark e Millie incontrano altri compagni che nuovamente chie-

dono a Mark della stessa persona, ma Mark questa volta risponde che si trova a scuola. Millie, stupita, fa notare a Mark che riguardo alla stessa domanda nel primo caso ha fornito, come risposta, una “non verità”, mentre nel secondo la “verità”. Nasce una discussione tra amici. Dopo le prime perplessità, attraverso un’indagine etica, i ragazzi capiscono che se la situazione è intesa nella sua complessità, non è incoerente che Mark dia due risposte diverse. Il problema dibattuto e discusso è infatti come un principio applicato a situazioni e contesti differenti possa dare origine a risposte e conclusioni diverse: se in un contesto la risposta di Mark appare una vera e propria bugia, la stessa risposta non sembra essere inappropriata in una situazione in cui avrebbe potuto causare del male a quella persona. Il caso di Mark può essere sintetizzato nella successiva questione di capire se quella non-verità è o non è una bugia, oppure se il principio ‘dire bugie è sbagliato’ debba essere messo in discussione, corrispondenti alle proposizioni 1 e 2 del seguente dilemma:

Dilemma di Mark

- (1) Dire bugie è sbagliato.
 - (2) Questa non-verità è una bugia.
- (Lipman 1985a, p. 39; 1985b, p. iv)

In ogni caso, il problema non può essere risolto attraverso la deduzione di una conclusione da 1 e 2. L’esempio mostra come molti dilemmi etici, analoghi al caso di Mark, non riguardano la credenza o meno nei principi. Mark è d’accordo sul fatto che dire bugie è sbagliato. Il problema è piuttosto quello di decidere, attraverso accurata riflessione e valutazione della situazione, se la seconda proposizione è vera. Per Lipman e Sharp, un’educazione all’etica deve educare soprattutto a formulare *giudizi* circa la condotta umana (Lipman e Sharp 1996). Ciò nonostante, per i due autori questo fatto costituisce anche una ragione per distinguere nettamente le questioni etiche da quelle epistemiche. Mentre le questioni epistemiche tratterebbero di principi universali, ciò non varrebbe per le questioni etiche, dove vale invece la necessità di contestualizzare ed

esprimere un giudizio che non ha la struttura di un argomento formale. Pur concordando con Lipman e Sharp riguardo al carattere e alla struttura del giudizio etico — come avevamo anticipato — riteniamo tuttavia che essa non costituisca una ragione sufficiente per credere che le questioni di epistemologia debbano essere tenute al di fuori delle questioni etiche. Gran parte della risposta dipende infatti da come intendiamo l'epistemologia, se secondo la visione classica, oppure nell'ottica di un'epistemologia della virtù o di un'epistemologia sociale, come abbiamo avuto modo di mostrare nelle sezioni precedenti. In particolare, l'epistemologia consiste nel rendere conto di come la conoscenza è connessa alla reale condotta umana e ai reali interessi umani.

Il terzo caso, dopo quelli di Lisa e di Harry, riguarda ancora Mark, ma solo indirettamente. Senza ricostruire tutta la situazione, possiamo dire che il caso può essere ricondotto al problema di giudicare se la crudeltà è sbagliata, analogamente all'altro caso in cui si era discusso il principio che dire bugie è sbagliato. Supponiamo, allora, che un insegnante in classe chieda ai suoi ragazzi se la crudeltà è sbagliata. È molto probabile che tutti siano d'accordo. Lipman osserva, tuttavia, che questo risultato, ai fini di un'educazione all'etica, non sarebbe ancora molto significativo. Ben diversa e più incisiva sarebbe la situazione, nonché il dilemma etico, se i ragazzi fossero invece posti di fronte a un contesto in cui uno studente fosse stato punito e lo stesso ragazzo asserisse poi di essere stato trattato crudelmente. Il problema sarebbe, allora, capire quando è possibile determinare se il fatto accaduto al ragazzo è o *non* è un esempio di crudeltà. Così l'argomento potrebbe apparire nel modo seguente:

Argomento sulla crudeltà

- (1) Ogni crudeltà è sbagliata.
- (2) Questo è un caso di crudeltà.
- Quindi:
- (3) questo caso è sbagliato.

Osserviamo che mentre possiamo essere tutti d'accordo sulla premessa 1, che rappresenta un principio generale, così come la saremmo rispetto all'idea che l'amore è una buona cosa o la giustizia è una buona cosa, saremmo tuttavia molto più in difficoltà nel tentativo di determinare la premessa 2, di carattere *fattuale*. Il problema etico risiede non tanto nell'accettare o rifiutare la prima premessa, quanto di decidere se vale la credenza espressa nella seconda premessa che quello in questione è davvero un caso di crudeltà (Lipman 1985b, p. vii). È qui che entra in gioco la *sensibilità* di leggere una situazione in tutta la sua complessità. La razionalità è quindi intesa come una questione complessa che mira a far entrare il caso contingente, con successo o meno, all'interno di una norma rappresentativa di un concetto o un principio.

Ma la questione del continuo riesame di quelle che generalmente vengono intese come *assunzioni* o premesse, costituisce un requisito essenziale anche per il critical thinking. Essa è intrecciata all'altro problema più basilare di chiarire cosa si intende per 'critico' in riferimento al pensiero.

2.7. Conclusioni. Virtù e competenza, alcune riflessioni su vantaggi e limiti

Abbiamo visto finora come all'interno della epistemologia della virtù convivano varie posizioni. Un punto comune a tutte, rispetto all'epistemologia classica, è lo spostamento di attenzione alle qualità del *carattere* dell'*agente* che conosce. Tuttavia, mentre Zagzebski sviluppa un'idea di virtù come *saggezza* (*phronesis*), che si traduce in una qualità del carattere sul piano etico, Ernest Sosa la intende come una *competenza* caratterizzante la dimensione intellettuale dell'*agente*. D'altro canto, Kotzee concepisce la virtù come un aspetto del carattere conoscitivo che prende le distanze, sia dall'essere esclusivamente un'abilità già *implicita* di qualche tipo che il docente facilitatore "tira fuori" dal discente, sia dall'essere un prodotto della semplice

trasmissione di contenuti veri e *puramente* teorici da parte del docente. L'idea sembra prefigurare il fatto che la virtù va *coltivata*. Questo passaggio si rivela molto interessante ai nostri scopi e accomuna per certi aspetti il punto di vista di Kotzee a quello di Baehr.

Anche per Baehr la virtù ha un carattere epistemico. Essa è da intendersi come virtù intellettuale, quale capacità di armonizzare il rigore e l'aspetto personale, volta alla formazione di una disposizione all'apprendimento permanente attraverso la *comprensione*. Un aspetto di questa tesi che ci interessa molto da vicino è il fatto che, per Baehr, uno dei modi in cui è possibile acquisire la comprensione è l'acquisizione di un pensiero *critico*. Ma quale forma deve assumere il pensiero critico per assolvere a questa funzione? Baehr e Kotzee sollevano una questione che non sembra essere presa sufficientemente in considerazione nell'approccio di Sosa. Se è vero che la virtù del carattere volto alla conoscenza deve rappresentare il giusto equilibrio tra *rigore* e *fini individuali* dell'agente che conosce, occorrerà sviluppare una forma di pensiero critico che si ponga in alternativa allo sviluppo di semplici abilità o skills intese come tecniche *universalmente* applicabili e che non tengono conto delle particolarità individuali o della situazione in oggetto.

Osserviamo, tuttavia, che dalle teorie di Sosa, nonostante le criticità evidenziate sopra, emerge un aspetto essenziale della virtù che consiste nella capacità di *giudicare*. Se il *giudizio* è ciò che occorre al discente per valutare la situazione nel suo complesso, l'esercizio del giudizio non può essere un aspetto secondario nell'apprendimento. Ma una cosa è ritenere che il giudizio si rende visibile solo nel risultato che verrà valutato, un'altra è insistere sull'idea che il giudizio si manifesta all'interno di un processo che solo dopo reiterato esercizio, e l'esame di esempi di altri *giudizi* e inferenze all'interno di una *tradizione* specifica, può favorire la nascita di una virtù quale *capacità di giudicare*. Questo, crediamo sia il senso in cui una più articolata teoria della virtù, come quelle di Baehr e Kotzee, può essere impiegata in ambito educativo. Baehr pone l'accento sul fatto che la virtù è conseguibile attraverso il pensiero critico, ma solo se quest'ultimo

è inteso in modo alternativo all'acquisizione di abilità universalmente applicabili, formali e logico-deduttive. Kotzee va ancora oltre tracciando — come abbiamo visto — un'importante distinzione tra un'idea di virtù come capacità e disposizioni innate che il maestro deve solo "tirare fuori" dall'allievo, e un'idea di virtù che, al contrario, appare come il risultato di un'acquisizione di contenuti del tutto nuovi e trasmessi con modalità e tempi adeguati.

Due problemi di cui crediamo debba occuparsi l'epistemologia dell'educazione sono quindi:

(1) Il modo in cui la *capacità di giudizio* è *acquisita*, in sostanza il problema dell'acquisizione della virtù,

e in secondo luogo:

(2) Il modo in cui si *manifesta* la virtù.

Alcuni epistemologi dell'educazione che si ispirano all'epistemologia della virtù, sembrano tuttavia prendere in considerazione alternativamente solo l'una o l'altra. In modo differente da Baehr e Kotzee, Pritchard, ad esempio — pur rappresentando un valido contributo — ha a nostro avviso il limite di non prestare sufficiente attenzione al problema di spiegare il modo in cui la virtù, intesa come *traguardo forte*, si manifesta in contesti sfavorevoli. Ma soprattutto, Pritchard non dice nulla riguardo al modo in cui questo genere di competenza-traguardo dovrebbe essere formata. L'idea alla base di questa concezione sembra essere molto simile a quella su cui poggiano il costruttivismo, l'apprendimento per scoperta o il metodo *problem-solving*. Non è chiaro, nella versione di Pritchard, se l'acquisizione si debba a una sorta di capacità o disposizione innata che emerge dietro lo stimolo di un contesto sfavorevole, come quando getto in acqua qualcuno nella convinzione che sia il modo migliore per insegnarli a nuotare, o se al contrario si tratti di passaggi graduali, come esortarlo ad osservare l'istruttore, fargli apprendere qualche

tecnica, farlo immergere per periodi sempre più lunghi usando una tavoletta, abituarlo a poco a poco ai movimenti eccetera eccetera. Il problema della *coltivazione* di virtù intellettuali, pertanto, diviene una questione centrale in tutti i contesti epistemici ed etici.

A tal fine abbiamo osservato come alcune proposte educative, concepite alla luce di differenti concezioni del *critical thinking*, siano intese come validi strumenti nella *formazione* delle virtù o virtù–competenze.

Per Paul e Elder, il *critical thinking* costituisce un metodo adeguato nella formazione del carattere epistemico del buon cittadino, educato al senso civico e al ragionamento senza limitarsi allo sviluppo di virtù puramente intellettuali quali fini in sé. La differenza tra questa posizione e quella dei sostenitori del *critical thinking* quale metodo per la formazione di abilità di ragionamento consiste nella formazione di disposizioni tali da distinguere un pensatore esperto e sofisticato *di ampie vedute* da quello che è solo un sofisticato ed esperto pensatore. Per Paul e Elder gli argomenti logici figurano senz'altro tra gli strumenti di analisi, ma a differenza dell'altra concezione, questi non sono sufficienti. Le competenze più tecniche *devono* essere affiancate da altre competenze, cosicché la capacità di *fare inferenze* deve essere concepita in un senso più ampio dell'inferenza formale, perché solo in questo modo, tenendo conto di contenuti e conoscenze, è possibile affrontare discussioni come quelle relative alla sfera sociale e al dibattito pubblico e politico e anche prendere decisioni di fronte a conflitti interiori tra valori. Occorre una concezione del pensiero critico e del suo valore epistemico che in sostanza non miri esclusivamente alla produzione di verità basata su di una discutibile nozione di validità formale degli argomenti, ma piuttosto allo sviluppo di *identità* critiche. Un modello di inferenza più pertinente di quella esclusivamente deduttiva logico–formale, sembra essere l'inferenza materiale, poiché consente di rendere conto di alcuni aspetti importanti del ragionamento che quotidianamente impieghiamo per formare o rivedere le credenze.

Modelli del ragionamento come quello abduittivo (Williamson) o quello controfattuale (Byrne) mostrano come sia riduttivo identificare le competenze di ragionamento con abilità logiche di individuazione di conclusioni oggettive e incontrovertibili. Soprattutto alla luce del fatto che la conoscenza non è mai data una volta per tutte e la sua estensione è sempre in fieri. Senza rinunciare all'idea che esiste una verità, e che esistano verità oggettive, occorre tuttavia una concezione più raffinata che dia conto di come l'oggettività sia sempre una questione prospettica.

Attraverso la valutazione di assunzioni, conseguenze, eventuali inconsistenze riscontrate tra le proprie credenze o tra quelle degli altri, pur nel rispetto dei punti di vista altrui, è possibile fare chiarezza e giungere a delle conclusioni. Il fine dello sviluppo di un pensiero critico è quello di acquisire una *sensibilità*, non delle tecniche o abilità. Le nostre vite sono condotte sulla base di continui *giudizi* e questi sono il risultato di inferenze e *assunzioni*. Molte delle nostre assunzioni sono ragionevoli, mentre molte altre non lo sono, o sono discutibili. Il ruolo del pensiero critico è quindi quello di rendere esplicite le nostre e le altrui assunzioni implicite, e le ragioni su cui queste si basano, attraverso una loro continua *valutazione* in rapporto alle nostre credenze.

Sviluppando una siffatta sensibilità nel ragionamento, costituiamo, di fatto, la struttura di fondo della competenza dell'imparare a imparare e della *sensibilità* etica che costituisce, a nostro avviso, il cuore di quelle che vengono abitualmente definite competenze di cittadinanza. Va detto, tuttavia, a scanso di fraintendimenti, che un'attività critica concepita in questo senso non si ferma al livello di una accettazione incondizionata di tutti i possibili punti di vista, qualora alcuni di essi violino, ad esempio, dei diritti umani. Il *critical thinking* non comporta il relativismo morale.

L'esame di alcuni percorsi di pensiero critico escogitati da Lipman e collaboratori, nell'ambito del Curriculum Philosophy for Children, mostra inoltre come un'educazione alle competenze trasversali, come la capacità di imparare a imparare nella didattica, preve-

dono lo sviluppo di virtù epistemiche che sono al tempo stesso virtù e tratti di un carattere (intellettuale) predisposto alla conoscenza, e che in quanto tale deve contemplare al tempo stesso virtù etiche che gli consentono di vivere da buon cittadino di mente aperta, all'interno di una comunità come di una società. Queste virtù prevedono, come abbiamo visto, la capacità di comprendere e valutare situazioni, nella forma di premesse e assunzioni, prima ancora di applicare (meccanicamente) dei principi universali, alla stregua di precetti, a casi particolari. Ciò che si richiede è sempre la capacità di emettere un giudizio, non di saper padroneggiare tecniche e abilità. Si tratta di sviluppare una sensibilità che può formarsi solo nel tempo e con il reiterato esercizio nonché la conoscenza di esempi e contenuti. Tantomeno risulta plausibile presupporre che i parlanti siano già in possesso di abilità e competenze che è sufficiente stimolare perché vengano a galla. Le virtù che il pensiero critico, in senso complesso, mira a formare costituiscono delle virtù al tempo stesso etiche ed epistemiche. Ma se è così, e se possiamo intenderle come delle forme di sensibilità, occorre una riflessione più attenta sulla natura del pensiero critico che vada al di là di un metodo per la formazione di competenze tecniche e abilità.

Pensiero critico e valore epistemico

Nel capitolo precedente, abbiamo sottolineato come l'epistemologia della virtù applicata all'educazione, sebbene abbia l'importante merito di aver attribuito un ruolo centrale al *carattere* dell'agente epistemico e all'aspetto riflessivo della competenza completa, non sembra occuparsi del *modo* in cui si raggiunge questo livello. Al contrario, all'interno di alcune scuole di pensiero critico, l'attenzione è rivolta proprio al problema dell'*acquisizione* della capacità di giudicare¹.

3.1. Il pensiero critico, o *critical thinking*

Posto quindi il valore della virtù e della competenza metacognitiva nella comprensione del processo della conoscenza, il problema si pone all'interno del panorama variegato delle stesse scuole di pensiero critico. Mentre alcune di esse propendono per un'educazione al pensiero critico inteso come un processo che ha valore di per sé, per lo sviluppo di un'identità umana — quale identità *critica*, quindi fondata sullo sviluppo di virtù epistemiche intellettuali ed etiche come l'apertura mentale, il coraggio e l'umiltà intellettuale, la cura dell'altro (*other regarding virtue*), solo per citarne alcune — altre

1. Questa differenza tra scuole di pensiero applicate all'educazione, incentrate sul problema di delineare cosa è la conoscenza, e scuole interessate anche al problema del modo in cui la conoscenza si acquisisce, è un presupposto anche della recentissima voce della *Stanford Encyclopedia of Philosophy* su 'Philosophy of Education' (Siegel and Philips, 2018)

scuole, al contrario, mirano esclusivamente al raggiungimento della verità quale unico valore. Ciò nondimeno la distinzione tra questi due tipi di scuole di pensiero critico non sembra del tutto chiara. Se andiamo ancora più a monte, sembra che la linea di confine possa essere tracciata non tanto tra quelle scuole che hanno come unico fine dell'educazione la verità e quelle che mirano allo sviluppo di virtù epistemiche, quanto piuttosto tra quelle che intendono una ricerca della verità come focalizzata sulla validità, in senso formale, e quelle che la intendono in un senso più ampio, come visione *prospettica* e in continua evoluzione di fronte alle sempre nuove esperienze. La nostra idea è che alla base di questa distinzione si possano rintracciare non solo concezioni diverse del ragionamento, ma anche della sua natura *normativa*.

In generale le concezioni di pensiero critico possono essere ricondotte a quattro principali gruppi di teorie tra loro incompatibili (Johnson e Hamby 2015):

- Le teorie in base alle quali il pensiero critico è soggetto all'argomento di discussione (McPeck 1981);
- Le teorie per le quali il pensiero critico è indipendente dall'argomento oggetto di discussione (Paul 1995);
- Le teorie che insistono sul fatto che il pensiero critico non è altro che l'acquisizione e l'esercizio di abilità (skills) (Missimar 1990, 1995);
- Le teorie che sostengono che il pensiero critico è materia sia di abilità (skills), che di disposizioni.

Per comprendere le differenze tra le varie concezioni menzionate sopra, occorre prima sgombrare il terreno da almeno alcune delle ambiguità che circondano il termine 'critico', quando esso è rapportato al pensiero. Johnson e Hamby (2015, pp. 423–424), ad esempio, rintracciano diversi fraintendimenti e sovrapposizioni. Almeno tre diversi significati sembrano confluire nel termine 'critico'. Il primo, che lo identifica con un genere di pensiero necessario alla sopravvi-

venza, coincide secondo alcuni esperti con l'attività di risoluzione dei problemi (problem-solving) o la capacità di prendere decisioni (decision making). Il secondo significato lo identifica invece con la capacità di esprimere giudizi ponderati relativamente a pensieri, proposte e credenze. Mentre il terzo approccio individua quale ambito e scopo del pensiero critico la formazione delle credenze. Riportiamo qui sotto alcune definizioni di critical thinking di noti esperti, come i famosi "cinque": Ennis, Lipman, Siegel, Paul e Misner (Johnson e Hamby 2015):

Il pensiero critico è pensiero ragionevole e riflessivo incentrato sulle *decisioni* riguardo a *cosa credere o cosa fare*. (Ennis 1987, citato in Johnson e Hamby 2015, p. 428)

Il pensiero critico è quel pensiero competente e responsabile che conduce al giudizio ponderato, poiché sensibile al contesto, poggia *su criteri* ed è *autocorrettivo*. (Lipman 1988, citato in Johnson e Hamby 2015, p. 428)

Il pensiero critico non è altro *che la (capacità di) pensare il proprio pensiero*, mentre si sta pensando, al fine di pensare meglio. (Paul 1981)

Pensiero che è appropriatamente mosso da ragioni. (Siegel, 1988, citato in Johnson e Hamby, 2015, p. 428)

Tra le varie definizioni, osserviamo che un aspetto centrale della definizione di Ennis è l'idea che il pensiero critico è un valido strumento di formazione delle credenze. Ma l'articolo di Johnson e Hamby pone l'accento anche su un'importante questione connessa alla precedente, cioè il fatto che l'enfasi non va posta solo sul modo in cui le credenze vengono acquisite, ma anche sul modo in cui le credenze possono essere *mantenute*. Il valore del critical thinking si misura, quindi, con la sua capacità di dotare il parlante di strumenti che gli consentano di affrontare le critiche, le obiezioni e le sfide.

In questo contesto si ripropone la vecchia questione di comprendere se, una volta posta questa esigenza, il pensiero critico possa essere ridotto all'acquisizione di una *tecnica* applicabile in tutti i contesti, oppure se richieda piuttosto delle *disposizioni*. In questo caso intendiamo per 'disposizioni' quei tratti del carattere meglio identificabili come una capacità di destreggiarsi e maneggiare la rete delle credenze. Non si tratta di applicare semplicemente una tecnica standard, ma di muoversi nelle situazioni tenendo conto dei tratti personali dei parlanti nei differenti contesti, e dei fini e interessi che li caratterizzano come individui dotati di un'identità.

Anche per Siegel, obiettivi didattici e formativi del pensiero critico sono la nascita di disposizioni intese non solo come tratti della mente il cui unico fine è raggiungere delle verità, ma anche come tratti del carattere utili nel raggiungimento di altri obiettivi epistemici. In linea con la posizione di Johnson e Hamby, la nostra tesi è che il pensiero critico ha un valore educativo in ambito epistemico, posto che si intendano le questioni epistemiche in un senso più ampio dell'idea che esse siano mirate alla verità all'interno di domini ristretti in cui vale la legge *all other things being equal*². In particolar modo, la rilevanza significativa del pensiero critico emerge se la conoscenza, e di conseguenza anche la giustificazione epistemica, sono intese come questioni aperte, e sensibili al problema dell'estensione della conoscenza in relazione al variare delle esperienze nel *tempo*. È su questioni di questo tipo che nascono interessanti dibattiti tra diverse concezioni del critical thinking. In questo contesto si è scelto di sviluppare tre dibattiti. Il primo vede protagonisti Alvin Goldman e Harvey Siegel, il secondo si svolge tra Emma Williams e ancora Siegel, mentre l'altro affronta argomenti sollevati da Michael Huemer e Martha Nussbaum, e sui quali intervengono Anand Jayprakash Vaidya e Julio Ritola.

In sintesi, in base alla concezione di Goldman, il massimo teorico dell'epistemologia sociale, il fine del critical thinking è prima-

2. Riguardo al significato dell'espressione "all other things being equal" si veda, in questo libro, la Premessa e la Sezione 1.1.

riamente il raggiungimento di mere verità, mentre Harvey Siegel vede la possibilità di conseguire anche un secondo scopo indipendente: la credenza razionale o giustificata. L'idea sostenuta nel presente lavoro, come si vedrà, trae lo spunto proprio da questa seconda concezione. L'altro punto di nostro interesse emerge da un ulteriore dibattito che prende l'avvio da un articolo di Michael Huemer. Assumendo che la verità sia un fine del pensiero critico, Huemer prende le mosse da un diverso problema. Si chiede se vale la pena praticare questo tipo di pensiero una volta che lo si metta in discussione come strumento *affidabile* ed epistemicamente *responsabile*, sia nella conoscenza che nella formazione di credenze su questioni di pubblico interesse. Huemer (2005) risponde negativamente. Nussbaum (2002) lo ritiene affidabile nella misura in cui è richiesto per decidere su questioni pubbliche che non possono essere demandate ad esperti, e perfino quando è necessario valutare quali esperti ritenere più affidabili nel caso di pareri discordi. Ma nelle risposte di Vaidya (2013) e Ritola (2012), l'argomento di Huemer risulta fallace e mostra, a nostro avviso, quali conseguenze negative possano darsi se si intende la verità come unico fine per il pensiero critico. Vediamo dunque più in dettaglio i vari dibattiti nell'ordine in cui li abbiamo presentati.

3.2. Il dibattito Goldman–Siegel: due concezioni del pensiero critico in rapporto a verità, valore epistemico e fini dell'educazione

Il dibattito tra Goldman e Siegel prende l'avvio da una discussione sul ruolo che può ricoprire la *verità* in un'adeguata caratterizzazione, sia degli scopi dell'educazione e dell'insegnamento, che della trasmissione della conoscenza in generale. In particolare, essa si focalizza sul problema di individuare quale tra le due forme della credenza, credenza *vera* e credenza *razionale*, possa figurare tra gli scopi epistemici dell'educazione.

Goldman ritiene che il modello veritistico sia quello migliore, inserendosi in questo modo sulla scia di una concezione Illuminista dell'epistemologia, incentrata sull'idea che il fine epistemico ultimo è ottenere credenze vere, identificate da Goldman con ciò che lui chiama *conoscenza in senso debole* ('weak knowledge'). Secondo questa accezione la nozione chiave, e di conseguenza anche lo scopo epistemico più alto nell'educazione, sarebbe il raggiungimento della verità.

All'interno dell'approccio veritistico e di epistemologia sociale nel quale si inserisce Goldman, l'epistemologia, o teoria della conoscenza, è però anche *sociale*, per l'insistenza sulla dimensione sociale dei sentieri che conducono alla conoscenza. L'educazione, in quest'ottica, è Intesa come una delle differenti pratiche sociali che portano ad avere credenze vere. Secondo Goldman, mentre la scienza è in cerca di nuove conoscenze per l'*umanità*, l'educazione si occupa di fornire conoscenza che sia nuova per l'*individuo* e i singoli discenti. L'educazione porta a termine questa missione in due modi: trasmettendo conoscenza preesistente e formando abilità e capacità che facilitano l'apprendimento autonomo.

Di conseguenza, Goldman pone l'accento sulla dimensione sociale della *testimonianza* e della fiducia (*trust*) all'interno della relazione studente–insegnante. Ma ammettendo la compatibilità di veritismo e, al tempo stesso, della centralità del *critical thinking* nel perseguimento degli scopi dell'educazione, Goldman riserva al secondo, inteso come un genere di credenza razionale, un ruolo puramente strumentale nell'acquisizione di credenze vere.

Più precisamente, Goldman ritiene che la verità e le abilità ad essa finalizzate alla sua acquisizione non siano gli unici scopi educativi. L'educazione all'arte o quella musicale, per esempio, non comportano una conoscenza proposizionale o lo sviluppo di abilità volte alla sua acquisizione. Pur tuttavia la conoscenza proposizionale è nondimeno lo scopo principale e più caratteristico dell'educazione (Goldman 1999, p. 349; Siegel 2005, p. 347). Da tutto questo segue che il *critical thinking* può solo costituire il mezzo per il conseguimento

del più fondamentale fine della credenza vera (Goldman 1999, p. 363; Goldman 1998, pp. 445–446).

Come Goldman, Siegel difende una concezione Illuminista dell'epistemologia, ma diversamente da Goldman, sostiene che la credenza razionale è altrettanto importante quanto la credenza vera ed è infatti un altro fine epistemico indipendente dell'educazione. Inoltre la formazione di abilità, attitudini, disposizioni costitutive del pensatore critico/razionale — in particolare quelle richieste durante l'attività del continuo riesame e valutazione delle ragioni — sono, per Siegel, aspetti cruciali nell'educazione (Siegel 1988, 1997).

Siegel individua quindi due principali problemi nella tesi veritistica di Goldman. Essi riguardano la relazione che il *critical thinking* ha con la verità e il ruolo della *testimonianza* e della fiducia nell'educazione e nell'epistemologia dell'educazione. Nell'idea di Siegel, l'educazione non può semplicemente mirare a formare credenze vere senza supporto razionale; se così fosse, sarebbero permessi il lavaggio del cervello, l'indottrinamento e la manipolazione e altri modi discutibili per ottenerla (Siegel 2005, 349). Nell'insegnamento si cerca, infatti, di portare gli studenti a credere che un determinato caso si verifica per il motivo che sono le nostre ragioni a sostenerlo, seppur nei limiti della nostra capacità di afferrarlo.

Un buon modo di vedere se il *critical thinking* e la credenza razionale hanno valore indipendentemente dal loro legame strumentale con la verità, consiste nell'immaginare casi in cui l'unica differenza tra identiche credenze è che la prima è intrattenuta razionalmente, sulla base dell'esercizio del pensiero critico, mentre la seconda non lo è. Si tratta cioè di casi in cui ogni cosa è tenuta costante (incluso il valore di verità) eccetto il suo status razionale o di giustificazione (Siegel 2005, p. 351). Un esempio presentato da Siegel è quello di Mario e Maria. Mario, casualmente, consegue una credenza vera, mentre Maria la ottiene attraverso un procedimento corretto di giustificazione. Mario è "fortunato", mentre Maria ha conseguito una credenza vera, perché quella credenza è stata generata e sostenuta dal suo pensiero critico, epistemicamente più responsabile. Siegel

ne conclude che la credenza di Maria è superiore a quella di Mario. Dato che entrambe le credenze sono vere, ma quella razionale o giustificata di Maria sembra avere più valore di quella di Mario, non razionale o non giustificata, appare intuitivo che la razionalità o giustificazione di una credenza costituisca un valore indipendente dalla verità della credenza stessa.

Siegel ha anche argomenti più generali. Infatti, Siegel intende fornire una spiegazione di come la credenza razionale possa essere considerata un *fine indipendente* dell'educazione parallelo alla credenza vera, a partire da due punti di vista: una discussione sui valori e i fini *epistemici* (della verità, del pensiero critico, della credenza razionale) considerati *indipendentemente* dall'educazione, e una discussione degli stessi valori e fini epistemici considerati *in relazione* all'educazione.

Cominciando dai primi, i fini epistemici in generale, l'idea chiave di Siegel è che sebbene l'approccio veritistico di Goldman assuma come compito centrale lo studio delle pratiche epistemiche che perseguono la verità — come ad esempio la testimonianza e il critical thinking — da questo non segue che la verità sia l'unico scopo epistemico fondamentale, e ancora meno segue che il loro scopo sia *esclusivamente* il raggiungimento della verità. Infatti, data l'elusività della verità e la difficoltà di discernerla, l'abilità di individuare delle *giustificazioni* manifestate nell'esercizio del pensiero critico è una questione centrale per la vita di agenti epistemici che ricercano la verità. Proprio perché non disponiamo di un accesso diretto alla verità, non possiamo che rapportarci alla verità attraverso la giustificazione (Siegel 2005, p. 352). Ancorché indipendenti dall'educazione, le conseguenze di questo argomento non sono di poco conto anche in ambito educativo, poiché un fine importante in questo contesto è proprio quello di rendere gli studenti capaci non di giudicare la verità in modo infallibile, ma di *prendere in considerazione la verità in modo responsabile* (Scheffler 1965, p. 54, citato da Siegel 2005 p. 353). Questo è appunto il compito del pensiero critico inteso come una pratica che punta a formare negli studenti delle credenze razionali. Ne segue che il pensiero critico è un fine fondamentale anche da un

punto di vista educativo, così come lo è il fine di formare credenze razionali (Siegel 2005, p. 353).

Ma la tesi di Siegel sul valore della credenza razionale, ad uno sguardo più attento, appare ancora più complessa e ruota su un'altra sostanziale differenza tra la propria concezione e quella di Goldman riguardo a ciò che si intende per *virtù epistemica*. Siegel è pronto ad ammettere un ruolo strumentale della credenza razionale, posto che essa sia intesa nel contesto di una visione *pluralista* delle virtù epistemiche. Secondo Siegel, pur ammettendo che il principale carattere della credenza razionale è quello di perseguire la verità, essa è virtuosa *indipendentemente* da questo legame, poiché è strettamente intrecciata anche a virtù epistemiche fondamentali, come ad esempio la riflessività e le virtù ad essa correlate, quali la modestia e l'*umiltà intellettuale*. Le persone che vorremmo formare sono persone riflessive riguardo alle proprie credenze anche perché capaci di porle in questione e di porsi domande come: 'Io (non) credo che *p*, ma dovrei forse?' (Siegel 2005, p. 356). Questa riflessione mostra di prendere in considerazione la nostra *fallibilità* in modo serio, e Siegel mira a infondere negli studenti questa capacità *riflessiva*.

In sostanza, il fatto che un pensatore critico sia capace e disposto a rivedere o correggere il proprio pensiero o la propria azione alla luce di considerazioni critiche (sue o di altri), *non* è solo un segno della sua abilità a identificare la verità, *ma anche* un'importante dimensione del suo *carattere*. Per questa ragione è possibile intendere le virtù epistemiche come ciò che ha anche una dimensione *morale* non trascurabile, e che dovrebbe al contrario costituire un importante aspetto dell'educazione.

Nell'ottica pluralista di Siegel, la concezione veritistica unitaria secondo cui l'unico fine epistemico in generale è la verità, si può criticare sulla base del fatto che assume, piuttosto che dimostrare, la concezione unitaria. Posto che il perseguimento della verità possa essere inteso come linea guida per definire tutte le virtù epistemiche, ciò non significa che le nostre pratiche cognitive abbiano la verità come unico fine di fondo.

Individuata, quindi, una linea di risposta alla prima delle due questioni, Siegel passa all'esame della seconda, i fini epistemici del pensiero critico in rapporto all'*educazione*. Diversamente da Goldman, Siegel sostiene che l'educazione non è esclusivamente articolata su una conoscenza proposizionale. Essa infatti punta ancora più in alto della possibilità di infondere credenze, siano essere vere o razionali, perché è anche coinvolta in modo sostanziale nella possibilità di creare *disposizioni*, e più in generale, nel fornire un aiuto agli studenti a divenire tipi particolari di persone, con particolari tratti del carattere.

Siegel, in sintesi, enfatizza l'esigenza di formare studenti che escano dal loro percorso educativo con più di una manciata di credenze vere e di abilità o competenze per ottenerne di più. Ciò che si vuole è che essi siano non solo riflessivi, ma anche disposti a basare le loro credenze su ragioni ed evidenza, e che siano aperti, sia alle critiche degli altri circa le proprie credenze, sia alle credenze degli altri contrarie alle proprie, affinché siano in grado di prendere in considerazione seriamente le ragioni e il punto di vista degli altri. Nonostante alcune perplessità principalmente di carattere metodologico o argomentativo (vedi Marabini e Moretti, 2018) riteniamo che la posizione di Siegel sia più convincente della posizione di Goldman, per le ragioni che abbiamo riportato.

3.3. Il dibattito Siegel–Williams sul valore del *critical thinking*

Un dibattito ancora più recente circa le posizioni di Siegel nasce dalle riflessioni critiche di Emma Williams. Nell'articolo 'In Excess of Epistemology: Siegel Taylor, Heidegger and the Conditions of Thought' (2015), la Williams solleva alcune radicali obiezioni contro il pensiero di Siegel proponendo una visione di pensiero critico alternativa a quella classica. La Williams prende in esame la concezione che definisce *iper*-epistemologica di *critical thinking* proposta dal filosofo. Mentre Siegel si richiama a una concezione del *critical thinking* basata sulle ragioni, non così appare il pensiero critico all'in-

terno di una visione heideggeriana e tayloriana come quella difesa dalla Williams, focalizzata su una visione diversa e “non-tecnicista” del pensiero.

In primo luogo, la Williams critica la netta separazione che Siegel pone tra la *verità*, intesa come il fine della conoscenza, e la *giustificazione razionale*. Per Siegel, pur mirando sempre alla verità, la giustificazione può non arrivare mai a coincidere con la verità, dato che una credenza giustificata può essere nonostante tutto falsa. Mentre la verità figura come una nozione assoluta e indipendente, la giustificazione, al contrario, è sempre relativa alle credenze o al punto di vista dell’agente. Ciò nonostante, la tesi di Siegel prevede che la credenza possa essere — sebbene fallibile — un indicatore della verità. In questo modo Siegel caratterizza il *critical thinking* come una pratica costruita sulla *giustificazione delle nostre credenze* quali tentativi di giungere alla verità.

Un impiego di tale versione del *critical thinking*, fondato *in primis* su un approccio metodologico, ha tuttavia — per la Williams — delle implicazioni sostanziali da non sottovalutare per le teorie della conoscenza. Ripartendo da un’analisi delle nozioni che ne stanno alla base, la Williams sostiene una concezione del pensiero ispirata alle idee di Charles Taylor (1997), la quale, oltre che costituire un metodo alternativo di intendere il pensiero, prevede un’immagine dell’essere umano che prende le mosse dalle posizioni di Heidegger. Solo attraverso una rivisitazione del pensiero critico in questo senso sarebbe possibile rendere giustizia alle condizioni di *ricettività* e *responsabilità* che caratterizzano il pensiero dell’uomo (Williams 2015, p. 143).

La Williams ripresenta il progetto di Taylor con l’intento di — ma non esclusivamente — “sfidare” l’epistemologia classica e alcune sue classiche questioni. La sfida è indirizzata, ancora prima, ad un certo sistema di *assunzioni metafisiche* che hanno da sempre abitato i territori dell’epistemologia. In primo luogo, il fatto che l’epistemologia classica comprende una concezione *rappresentazionale* del pensiero umano, in secondo luogo, l’enfasi eccessiva sull’aspetto metodologico e tecnicista quale strumento per raggiungere la veri-

tà, infine una visione dell'essere umano quale soggetto autonomo e autoriflessivo. Alla base di queste idee, secondo la Williams, si pone l'ulteriore assunzione che esista una *corrispondenza* tra pensiero e mondo facilmente raggiungibile mediante una serie di passaggi che conferirebbero un ordine corretto ai pensieri. Taylor, ispirandosi ad Heidegger, propone al contrario una concezione del pensiero critico in grado di eludere gli aspetti problematici di questa assunzione metodologica. Siegel, dopo una precedente risposta a Taylor (1998, p. 28), sostiene che le obiezioni sollevate dal filosofo sono in realtà innocue o irrilevanti perché lasciano l'epistemologia "così com'è" (Williams 2015, p. 147) senza aggiungere nulla di innovativo o che non sia stato già preso in considerazione.

Ora, il punto centrale della Williams, è che la lettura di Siegel fraintende le tesi di Taylor. Nella critica di Siegel, l'argomento di Taylor corrisponde all'idea che le persone, in quanto esseri umani, prima ancora di formarsi delle rappresentazioni del mondo, sono *agenti* che interagiscono con le cose e le situazioni. Siegel replica che sebbene questa tesi sia in generale accettabile, Taylor compie l'errore di pensare che essa sopravanzi l'epistemologia. La posizione del filosofo, secondo Siegel, non è altro che la vecchia idea già consolidata nell'ambito epistemologico che le nostre credenze e le nostre rappresentazioni sono *causate* da qualcosa (Williams 2015, p. 148). L'argomento centrale della Williams parte quindi da un esame di queste posizioni. La risposta di Siegel fraintenderebbe, per la filosofa, la sostanziale differenza che sussiste tra *causare* ed *essere condizione di qualcosa*. Quel che Taylor introduce di nuovo rispetto alla posizione classica dell'epistemologia è esattamente l'idea che l'essere un soggetto nel mondo, come un qualcosa che interagisce con le cose e le situazioni, rappresenta piuttosto una *condizione* e non una causa. Taylor, pertanto, aggiungerebbe davvero qualcosa mostrando che è possibile intendere il pensiero critico in modo diverso da come lo intende l'epistemologia tradizionale, tutta focalizzata sulla nozione di causa, e sulla relativa idea che possa esserci una netta separazione tra il soggetto che conosce e il mondo come

oggetto. La critica suggerita da Taylor, diversamente, si richiama alla metafora heideggeriana dell'essere "gettato nel mondo", che negando l'immagine di un soggetto distaccato e di fronte al mondo, cerca al contrario di esaminare cosa significa per qualcosa *essere* un *soggetto*. In questo modo Taylor getterebbe le basi per un modo alternativo di intendere il pensiero rispetto alla epistemologia classica. L'immagine del soggetto che ne consegue è infatti quella di un "pensiero" o una "capacità interpretativa" in grado di condizionare delle modalità di *apertura* del mondo, e al tempo stesso di nascondere o eclissarne altre all'interno di un background individuale che ci caratterizza come soggetti umani. Riportando le parole di Standish, Williams suggerisce che si tratta di un livello del pensiero che si pone al di sotto della capacità di indicare le cose attraverso riferimenti dimostrativi, poiché la sua attività costituisce una vera e propria chiamata all'essere di concetti e movimenti del pensiero (Williams, 2015, p. 152; Standish 2012). In questo modo gli esseri umani aprono il mondo creando una co-dipendenza tra sé stessi e il mondo che è alla base della loro *ricettività*. Ma la ricettività — e questa è la novità più importante rispetto all'approccio dell'epistemologia — esprime il fatto che il nostro pensiero non è un'attività autosufficiente e autodeterminata. La possibilità di pensare criticamente, per Taylor, come per la Williams — in linea anche con le tesi di Jacques Derrida — è espressione di un continuo dubbio e di un'indagine incessante sui *presupposti* dei nostri pensieri (Williams 2015, p. 157). Ciò richiede un processo continuo di revisione e riarrangiamento che mette in discussione le stesse nozioni di *verità* e quella di *giustificazione*, quale indicatore di verità, come fini ultimi di questa ricerca, contrariamente a quanto sostenuto da una concezione epistemologica come quella di Siegel.

Ma dalle critiche delle Williams emerge anche un altro aspetto importante. Si tratta della valorizzazione di quella che per Taylor è un'originale concezione della vita umana intesa come un processo continuo di "negoziazione". Poiché questa pratica di negoziazione consente di intendere le cose del mondo come premesse dei nostri

pensieri, la Williams può concludere che una ricostruzione della natura del pensiero umano su questa linea, consente di formulare una diversa concezione di pensiero critico più ampia della sua versione epistemologica classica, rappresentata dalle tesi di Siegel.

3.4. Perché vale la pena educare al pensiero critico: pensiero critico e responsabilità epistemica

L'idea di un'educazione basata sul critical thinking viene messa in discussione anche dal filosofo Michael Huemer. Il dibattito che ne consegue mostra come la questione epistemica oggetto di discussione sia strettamente intrecciata a un problema *politico e morale* che ci riguarda molto da vicino. Una tesi del presente lavoro, come dicevamo, è che il pensiero critico non ha solo una funzione meramente strumentale, ma costituisce un fine in sé, e quindi anche un fine educativo indipendente. Questo è quanto emerge anche dai controargomenti alle tesi di Huemer presentati da Julio Ritola (2012, 2015), Martha Nussbaum (2002) e Anand Jayprakash Vaidya (2013). L'idea è in sostanza che il pensiero critico, in senso kantiano, caratterizza l'identità di un essere umano, e che il rispetto per gli individui, come quello che si richiede in una società democratica, prevede non l'*accordo* sui programmi e le decisioni di pubblico interesse, dove l'accordo può essere un atto forzato basato su una coercizione o una mancanza di comprensione, bensì l'*assenso* (Vaidya 2013). Come sostenuto da Vaidya, l'assenso prevede l'intervento *volontario* dell'interlocutore, ma in quanto tale esso richiede un'intenzione che non può essere soddisfatta, e non può nascere senza lo sviluppo di un pensiero critico. Anche in virtù di questi motivi il pensiero critico non può basarsi su schemi di argomento di carattere deduttivo, dove quel che conta è la validità intesa come un passaggio da premesse vere a conclusioni vere sostituibili con simboli o lettere dell'alfabeto. Il vantaggio del pensiero critico, per Vaidya, è che consente di *mettere a confronto punti di vista*. L'obiettivo del pensiero critico divie-

ne quindi un confronto tra diverse *identità critiche* intese come *prospettive* diverse sulla verità, e non un semplice interesse per la verità quale fine ultimo non sostanziale, non robusto e vuoto di contenuto. Il controargomento di Ritola prende le mosse da un esame della concezione di affidabilità epistemica di Huemer e da una critica del concetto di *affidabilismo* che ne è alla base, quale *assunzione* fondata su almeno due presupposti non dichiarati e problematici. Infine, la Nussbaum prende le distanze dal punto di vista di Huemer sostenendo che, sebbene la testimonianza degli esperti sia necessaria, in una democrazia basata su certi principi è giusto che i singoli arrivino alle verità etiche da soli, solo facilitati dai filosofi.

3.4.1. Michael Huemer: credulismo, affidabilismo e pensiero critico

L'argomento di Michael Huemer contro l'utilità del pensiero critico parte dal presupposto che in ogni pubblico dibattito — come ad esempio quello sull'aborto, sull'uso illegale delle armi o sulla teoria creazionista — il fine sia il raggiungimento di credenze vere, e che pertanto non valga la pena intraprendere alcuna attività critica. Esso prende inizio dall'assunzione che sono possibili tre diverse strategie nell'affrontare le questioni controverse come quelle sopra indicate: (1) il *credulismo*, in base al quale accettiamo le conclusioni o testimonianza degli esperti sulla base della loro autorità, (2) il *pensiero critico*, mediante il quale ciascuno valuta da sé, in piena autonomia, l'evidenza e gli argomenti a sua disposizione, e (3) lo *scetticismo*, che consiste nella sospensione del giudizio.

Attraverso alcune riflessioni e analisi di possibili obiezioni, il filosofo giunge alla conclusione che le strategie 1 e 3, credulismo e scetticismo, sono superiori alla 2, il pensiero critico, per la ragione che il fine è il raggiungimento delle credenze vere e l'abbandono di quelle false. La conclusione di Huemer risulta essere una conseguenza dell'assunzione che il fine del pensiero critico è esclusivamente la verità. Considerando che l'ambito cui si riferisce il dibattito è quello delle questioni politiche/sociali di pubblico interesse, questa conclu-

sione può sembrare a prima vista plausibile: l'opinione di esperti che hanno dedicato anni di studio e ricerca alla considerazione di quegli argomenti ha una probabilità maggiore di essere veritiera, ed è sempre l'ultimo baluardo di riferimento.

A uno sguardo più attento, sorgono, tuttavia, spontaneamente alcune domande. In primo luogo, se estendendo l'ambito del dibattito al contesto educativo, la questione possa in realtà risultare più complicata di come la pone Huemer e, in secondo luogo, se alcune considerazioni riguardo al modo in cui la conoscenza si estende e progredisce nel tempo rendono davvero ragione di questa posizione. È veramente la verità l'unico fine del pensiero critico, sufficiente a dare ragione del meccanismo con cui procede la razionalità attraverso la formazione e il mantenimento delle nostre credenze? O accanto ad esso possiamo indicare ulteriori obiettivi epistemici?

Il dibattito che nasce dall'articolo di Huemer fornisce dei tentativi di risposta a queste questioni. Huemer difende la sua posizione — secondo cui il credulismo e lo scetticismo sono strategie superiori — mediante un argomento basato sul presupposto che la *responsabilità epistemica* è misurabile mediante la percentuale di *affidabilità* del processo usato per tentare di conseguire la verità.

L'idea, in sostanza, viene spiegata nel modo seguente. Supponiamo che si debba decidere se *a* è *F* e che siano disponibili due strategie delle quali la prima si sa che è accurata al 60%, mentre la seconda si sa che lo è all'80%. Huemer ritiene che il parlante si affiderebbe, e dovrebbe affidarsi — per non essere epistemicamente irresponsabile — alla seconda. Allo stesso modo, supponendo che ci si debba esprimere su una questione su cui c'è ampio consenso tra gli esperti, se l'esercizio del pensiero critico portasse il parlante alla *stessa* conclusione degli esperti, allora — secondo Huemer — il pensiero critico risulterebbe ridondante. Meglio sarebbe stato aderire subito alla testimonianza degli esperti, in linea con la posizione del *credulismo*. Se poi, anziché il consenso, ci fosse un disaccordo tra gli esperti, la strategia più sensata sarebbe allora la sospensione del giudizio — pertanto un atteggiamento *scettico* sarebbe la posizione più plausi-

bile. Se, al contrario, si volesse insistere sulla necessità di formulare una propria posizione attraverso il pensiero critico, si finirebbe per propendere — in modo *ingiustificato* — per una decisione che non è stata adeguatamente presa in esame. Qualora infatti la superiorità intellettuale degli esperti, come in questo caso, non fosse sufficiente a generare nemmeno il consenso all'interno della categoria, sarebbe molto difficile che un *non*-esperto fosse in grado di formulare una valutazione più ponderata di questi. Il pensiero critico appare così una procedura *epistemicamente inaffidabile*. Una volta escluso il ricorso al pensiero critico, Huemer aggiunge che propendere per l'opzione del credulismo, piuttosto che dello scetticismo, dipende anche da quanto è impellente, per il parlante non esperto, l'esigenza di attingere a credenze vere. Per il filosofo, il parlante più motivato all'ottenimento della verità, generalmente tenderà a propendere per lo scetticismo, non certamente per il pensiero critico.

Il secondo argomento di Huemer contro il pensiero critico si basa su un esperimento mentale che vede come protagonisti un docente universitario di filosofia e uno studente, e prende le mosse dalla seguente situazione problematica. Supponiamo che il docente voglia sondare la veridicità delle credenze sul realismo morale, ma non abbia il tempo di occuparsi di questo argomento, e che un suo studente laureando lo informi che ha effettuato ricerche sulla questione giungendo alla conclusione che il non-cognitivismo etico è corretto. Supponiamo inoltre che il docente sappia che lo studente è onesto e normalmente affidabile e che ha frequentato un corso di pensiero critico. Cosa diremmo? Il docente accetterebbe ora il non-cognitivismo? Se la risposta fosse affermativa non significherebbe per Huemer che noi usiamo il pensiero critico nel formare le nostre credenze. Significherebbe piuttosto che usiamo la testimonianza — in questo caso, quella di uno studente onesto. Il problema, tuttavia, è che risulterebbe alquanto dubbio ritenere che le conoscenze di un laureando possano essere altrettanto valide di quelle che un docente esperto in materia potrebbe ottenere. Se, al contrario, rispondessimo di no, mostreremmo di ritenere non sufficientemente affidabili

le tecniche di pensiero critico apprese e utilizzate da uno studente. Per Huemer, la conclusione è che non ha senso continuare a insegnare il pensiero critico e pretendere che gli studenti lo acquisiscano. Gli argomenti del filosofo sono incentrati sulla nozione epistemologica di *affidabilismo*. Il valore del pensiero critico — in base all'idea di Huemer — si misura nella capacità di essere o meno una tecnica *affidabile* per l'ottenimento di credenze *vere*. Ma se gli argomenti di Huemer sono cogenti, il pensiero critico non è affidabile, e pertanto non ha valore epistemico. Tuttavia, Huemer sostiene che qualora intendessimo come pertinenti anche altri importanti fini per l'educazione al pensiero critico, come ad esempio la *ragionevolezza*, ne seguirebbe sempre un controargomento analogo a quello illustrato da Huemer. Così come il pensiero critico non può essere una strategia affidabile quanto lo è l'opinione degli esperti, allo stesso modo le credenze ottenute attraverso il pensiero critico dei non esperti non possono essere *ragionevoli* quanto lo sono le credenze degli esperti (Huemer 2005, p. 528).

Huemer ammette ciò nonostante un numero limitato di casi in cui il pensiero critico può essere la strategia più affidabile. Si tratta di situazioni in cui, di fronte a questioni di interesse pubblico — come l'uso delle armi, l'aborto e via dicendo — è plausibile e — per Huemer — necessario formarsi una credenza vera sull'affidabilità degli esperti. In questo caso è infatti necessario capire quale esperto, tra tutti, è più opportuno seguire, piuttosto che formare da sé credenze vere su quegli argomenti. È importante sottolineare che Huemer non si riferisce in questi casi al parlante ordinario, ma a soggetti di contesti speciali, quali quelli accademici. In questi contesti infatti vengono dibattute questioni pubbliche per le quali spesso non ci sono ancora esperti riconosciuti in materia, per cui la pratica del pensiero critico si rivela davvero necessaria. Un esempio forse ancora più lampante è quello dei processi in tribunale. In queste occasioni vengono spesso chiamati in causa esperti che possano portare la loro testimonianza sulle materie in discussione. La ragione è che è molto più facile per la corte riuscire a *determinare* se una persona è

un esperto in un determinato campo tecnologico o scientifico piuttosto che *essere* degli esperti di quella stessa tecnologia.

Una pubblicazione di Nussbaum (2002), precedente al dibattito aperto da Huemer mostra, tuttavia, che le tesi sostenute dal filosofo sono discutibili — o comunque che le questioni che Huemer affronta sono più complesse di quanto emerge dai suoi scritti. Questo accade quando ci riferiamo in particolare a questioni di etica.

3.4.2. Martha Nussbaum: testimonianza, expertise e ragione pubblica

Martha Nussbaum, pur partendo dal presupposto che in ambito morale esistono degli esperti, prende tuttavia le distanze da posizioni come quella di Huemer nel sostenere che tali esperti non meritano una deferenza assoluta quando sono in gioco questioni politiche e sociali di fondo. Martha Nussbaum sviluppa il suo argomento a partire dalla nozione di ragione *pubblica*, nello spirito del concetto di *liberalismo politico* di John Rawls. Per la Nussbaum, i filosofi possono e devono esprimersi su questioni pubbliche solo a condizione che osservino certe restrizioni. Per esempio, i filosofi non dovrebbero fungere da esperti testimoni riguardo a questioni costituzionali discusse in tribunale, perché tale atteggiamento rivelerebbe un'intenzione di ergersi a posizioni di autorità cui gli altri cittadini sarebbero sempre tenuti ad obbedire. In questo caso, l'appello all'autorità minerebbe alla radice quel rispetto reciproco verso le divergenze di opinione che costituisce un caposaldo del liberalismo politico (Nussbaum 2002).

L'argomento della Nussbaum prende lo spunto da un fatto reale: un processo intentato da alcuni inquirenti contro un emendamento a una legge, approvato dallo stato del Colorado nel 1993, con il quale si negava alle comunità locali e agli enti pubblici di approvare eventuali leggi a tutela di gay, lesbiche e bisessuali. In quell'occasione, le comunità locali e gli enti pubblici che costituivano l'accusa richiedevano allo Stato non solo di mostrare le motivazioni razionali per l'introduzione dell'emendamento, ma anche quali fossero i suoi eventuali interessi in gioco. Tra questi interessi — sette in tutto —

oltre alla prevenzione contro le politiche faziose, alla conservazione delle funzioni politiche statali minacciate dalle aggressioni dei gay militanti, all'obiettivo di preservare l'efficacia dello stato nel porre rimedio alle discriminazioni anche contro altri gruppi, alla prevenzione contro la sottomissione delle politiche di governo agli obiettivi politici di piccoli gruppi con interessi speciali e via dicendo, vi era anche l'interesse di tipo globale dello stato a preservare la pubblica moralità (Nussbaum 2002).

Nonostante i ripetuti richiami dell'accusa al fatto che in materia morale non sarebbe stato opportuno rivolgersi a degli "esperti", lo Stato aveva insistito sulla rilevanza della loro testimonianza. In tutta risposta l'accusa si era allora rivolta alla Nussbaum affinché prendesse le sue parti e ribattesse agli esperti convocati dal governo su questa delicata questione. La Nussbaum figurava al processo come "esperta testimone dell'accusa nelle aree della morale e della storia". L'importanza di una discussione critica emergeva dall'esigenza di una considerazione di incongruenze e fallacie all'interno degli argomenti degli esperti di Stato.

Il nostro interesse per il caso illustrato dalla Nussbaum è che esso mostra come, pur mantenendo l'idea che esiste un'oggettività nella morale e nelle questioni etiche, e possa quindi essere sensato il ricorso agli esperti, il vero valore dell'expertise può risiedere, non nel "testimoniare le verità etiche", ma nella capacità di fare chiarezza su questioni intricate al fine di prendere decisioni con maggior consapevolezza. L'approccio dell'esperto in fatto di morale, viene infatti paragonato dalla Nussbaum al modo di operare di Socrate e di Aristotele, arricchito dell'ulteriore apporto di stampo kantiano circa l'importanza di raggiungere l'oggettività nelle questioni etiche, ma contrario a una razionalità ritagliata sull'interesse individuale. Ciò nonostante, per la filosofa, il rispetto per la democrazia e il liberalismo politico richiede che l'ultima decisione spetti sempre ai singoli individui. A maggior ragione se la questione dibattuta appartiene al pubblico dibattito e verte su principi costituzionali di fondo. Per la Nussbaum, un principio imprescindibile è che sul modo in cui ogni

singolo individuo concepisce il bene ultimo nessun esperto può avere l'ultima parola. Ogni persona ha diritto al rispetto in queste questioni. La Nussbaum non nega che abbia senso rivolgersi agli esperti su questioni di ordine morale oltre che scientifico — come ha senso rivolgersi a un medico di fronte a un forte dolore fisico, piuttosto che formarsi da sé un'opinione sulla causa del dolore — ma pone un limite all'ambito rispetto al quale è opportuno dare seguito a questa procedura.

Le tesi della Nussbaum sono così riconducibili all'idea che esiste un'oggettività, sia in ambito etico che scientifico, tale per cui la strategia più affidabile per formarsi credenze vere è il ricorso alla testimonianza degli esperti, ma anche all'idea che il ricorso alla testimonianza degli esperti in etica va limitato alla necessità di “testare” le procedure usate dai singoli per raggiungere l'oggettività. Se il primo assunto può in linea di principio risultare congeniale anche a Huemer, la tesi della Nussbaum prende le distanze dal punto di vista del filosofo in relazione al secondo assunto, poiché pur intendendo la testimonianza degli esperti come un processo in ultima analisi più facile ed epistemicamente più affidabile del formarsi credenze vere da sé, la Nussbaum ritiene che sia giusto che in una democrazia i singoli arrivino alle verità etiche da soli. In sintesi, la Nussbaum nega la tesi di Huemer sull'inutilità del pensiero critico e va, al contrario, nella direzione di una maggiore apertura riguardo alle sue potenzialità epistemiche.

Ma la tesi di Huemer sull'inutilità del pensiero critico viene messa in discussione anche da altri filosofi ed epistemologi dell'educazione — in particolare Julio Ritola e Anand Jayprakash Vaidya — a partire dall'idea che il pensiero critico è in realtà una procedura *epistemicamente responsabile e affidabile*, contrariamente a quanto sostenuto da Huemer. Ritola e Vaidya intraprendono così una approfondita analisi di ciò che si intende per ‘affidabile’ quando il termine è riferito a una strategia epistemica di questo tipo. Ritola (2012, p. 659) presenta, quale controargomento alla posizione di Huemer, la tesi che il credulismo verso l'autorità sembrerebbe risultare più affidabile del

pensiero critico solo per il motivo che esso può figurare come credulismo *ragionevole*. Ma poiché quest'ultimo implica il pensiero critico, e poiché il credulismo ragionevole è epistemicamente responsabile, così risulta essere anche il pensiero critico. Ritola, in sostanza, prende in esame la nozione di affidabilismo mostrando come un'analisi attenta di questa nozione non porti alla conclusione che il pensiero critico è epistemicamente *irresponsabile*.

Vaidya, in modo ancora più radicale di Ritola, pone in discussione l'assunzione di Huemer — a suo avviso ingiustificata — che il valore del critical thinking sia misurabile *esclusivamente* nei termini della stessa nozione di *affidabilità epistemica*. Vediamo dunque più in dettaglio queste posizioni.

3.4.3. *Juhlio Ritola: affidabilismo, responsabilismo e valore del pensiero critico*

Se per Huemer il pensiero critico non aggiunge nulla alle credenze degli esperti ed è *epistemicamente non affidabile*, l'argomento di Ritola ribalta la prospettiva: il pensiero critico non può essere messo in discussione proprio perché essendo basato sulla ragione, consente all'agente di rintracciare delle *giustificazioni* per le *sue* credenze.

Il controargomento di Ritola prende le mosse da un esame della concezione di affidabilità epistemica di Huemer e da una critica del concetto di *affidabilismo* che ne è alla base quale *assunzione* fondata su almeno due presupposti non dichiarati e problematici. Il primo riguarda la questione dell'*uguaglianza* (equality), cioè l'assunto che l'affidabilità di un parlante ordinario, per Huemer, *non può* mai eguagliare l'affidabilità di un esperto. In sostanza, l'interlocutore dell'esperto è sempre presentato nelle vesti di un *parlante ordinario* che quanto a intelligenza, che a competenze scientifiche, non è mai all'altezza del primo. Il secondo è il passaggio indebito dall'idea che il critical thinking è un processo epistemicamente *non affidabile* all'idea che tale procedura è per questo epistemicamente *irresponsabile*. Questo secondo presupposto è inoltre intrecciato al problema che nell'argomento di

Huemer non si fa mai menzione del tipo di *contenuto* discusso dai due interlocutori.

In sintesi, Ritola mira a mostrare che — contrariamente alla tesi sostenuta da Huemer — il pensiero critico è epistemicamente *responsabile*. La prima obiezione parte da una riconsiderazione dello stesso caso preso in esame da Huemer e descritto sopra. L'esempio poneva in questione l'opportunità o meno, per il docente esperto in materia, di prendere in seria considerazione lo studente alle prime armi che dopo aver frequentato un corso di pensiero critico ed effettuato le proprie ricerche, ritiene di aver risolto un difficile problema nell'ambito disciplinare di riferimento. Mentre Huemer ritiene che il docente abbia il dovere di *non credere* allo studente specificamente in virtù del fatto che questi *non è affidabile* epistemicamente, Ritola si dichiara contrario a questa conclusione poiché basata sul primo dei due presupposti indicati sopra. Un problema che rimane irrisolto nell'esperimento mentale di Huemer è infatti quello di chiarire gli standard mediante i quali giudicare chi è l'esperto in materia. Poiché la procedura critica è l'unica che può consentire una valutazione, perché anziché essere incentrata sull'agente (*agent-centered*), è focalizzata sulla ragione (*reasoned centered*), il primato va al pensiero critico, e non alla persona dell'esperto. La stessa conclusione a favore del pensiero critico è quel che deriva da una considerazione del secondo presupposto, se si considera che nella maggior parte dei casi il tema discusso con l'aiuto del pensiero critico non riguarda argomenti neutrali, ma situazioni in cui la decisione finale è per forza demandata al parlante. Contenuti di questo tipo sono, ad esempio, la scelta della professione o la decisione di sposarsi e altri casi simili (Ritola 2012, p. 666). In questi casi gli esperti possono *aiutare*, ma è il parlante che deve effettivamente ragionare intorno a tali questioni.

Un'altra ragione a sfavore dell'indebito passaggio di Huemer dalla tesi che il pensiero critico è epistemicamente inaffidabile alla tesi che il pensiero critico è epistemicamente irresponsabile è il fatto che nell'ambito etico, politico e sociale — dove la questione appare molto più complicata che in altri contesti di discussione — il pen-

siero critico è utilizzato al fine di consentire ai parlanti di *raffinare* le proprie credenze (Ritola 2012, p. 666). Non si tratta di giungere a credenze vere suggerendo una certa giustificazione come l'unica affidabile e insegnabile, bensì di riuscire ad operare una scelta riguardo a quali credenze formarsi, quali mantenere e quali eventualmente rivedere. A maggior ragione se si tiene conto del fatto che il disaccordo tra possibili esperti e parlanti ordinari può riguardare perfino l'*obiettivo* che si vuole raggiungere attraverso il dibattito, ma questo — come osserva Ritola — inevitabilmente varia col variare dei punti di vista. Il valore del pensiero critico risiede così nell'abilità di soppesare le premesse, e in seguito di confrontare punti di vista diversi che danno origine a conclusioni diverse pur partendo dalla stessa premessa. Valutando cosa ne consegue — se la conclusione di un ragionamento è accettabile o meno anche sul piano morale o politico — il parlante ordinario sceglie quale punto di vista adottare, quale credenza eventualmente rivedere e quale premessa rifiutare. In questo modo diviene consapevole dei propri principi etici di fondo e delle scelte che fa, valutando quando i propri principi entrano in conflitto, e come questi ultimi competano con altri. L'obiettivo è alla fine quello di giungere a conclusioni che siano consistenti col proprio sistema di valori.

L'approccio critico fornisce le *giustificazioni* necessarie a comprendere se, o fino a che punto, questo obiettivo è stato raggiunto. Ne segue che a differenza di quanto sostenuto da Huemer, lo scopo del pensiero critico non può essere solo ottenere credenze vere tagliando corto sul processo. Oltre alla *uguaglianza epistemica* e alla *non neutralità, per il soggetto*, del tema di discussione, un terzo fattore è infatti la *comprensione*. Al di là della verità del risultato, una conclusione veramente ragionata, ottenuta attraverso il pensiero critico, rappresenta comunque una garanzia di qualità migliore rispetto alla semplice accettazione della versione più diffusa (*received view*) (Ritola 2012, p. 668).

In sintesi, Ritola ritiene che si debbano prendere in considerazione più fattori di quel che pensa Huemer nell'impiegare il *fallibilismo*

come criterio di valutazione. Queste riflessioni trovano conferma nella tipologia di attività critica che emerge nella partecipazione pubblica ai dibattiti politici. L'accusa di Huemer di irresponsabilità epistemica attribuita al pensiero critico viene respinta da Ritola anche in virtù del fatto che all'interno di una democrazia, l'attitudine a un metodo che rispetti le condizioni di una decisione legittima, come la *giustificazione* basata su *buone* ragioni, diviene essenziale. Ma diventa non opzionale, e addirittura necessaria, quando dobbiamo svolgere un compito in un ambito privo di vincoli, come la decisione di credere o no in un determinato principio morale, o in un certo argomento indipendentemente da una credenza precedente. Sebbene gli uomini siano tendenzialmente razionali, essi sono infatti fallibili.

In una democrazia, un fattore molto importante è la possibilità concessa ai cittadini di poter cambiare idea di fronte all'acquisizione di nuove informazioni. Questo procedimento, noto come "disaccoppiamento", in un linguaggio tecnico, corrisponde all'abilità di abbandonare per un momento il nostro punto di vista e valutare il ragionamento di altri attraverso standard appropriati. Ritola descrive questo procedimento come *l'assunzione di un punto di vista civico*, che come il processo della persuasione razionale, non sarebbe possibile se non ci fosse anche l'intervento della nostra *volontà* di cambiare idea. Ma per poter svolgere questa attività, il pensiero razionale deve agire non solo al livello formale o algoritmico-computazionale, bensì anche a quello che citando Keith Stanovich³ chiama il livello "della *volontà*" o livello *intenzionale* del ragionamento (Ritola 2015, pp. 42-45).

La tendenza a rivedere le proprie credenze alla luce di evidenza nuova e contraria, o al contrario la tendenza a non considerare come starebbero le cose all'interno di un problema, qualora prendessimo in esame possibilità alternative, sono esempi di comportamenti che possono essere condizionati dai *fini personali* poiché questi condizionano la nostra *volontà* di cambiare o mantenere determinate creden-

3. Stanovich (2008, pp. 414-416) citato in Ritola (2015, p. 42).

ze (Ritola 2015, p. 42). Mentre il livello biologico fisicamente realizza le operazioni ed è inaccessibile alla teoria, e il livello algoritmico presenta un carattere computazionale, il livello intenzionale coinvolge gli obiettivi e il sistema di credenze *personali* e condiziona pertanto il nostro modo di valutare se le nostre credenze sono consistenti. Se inteso in questo senso, il pensiero critico è un atteggiamento più funzionale a una democrazia deliberativa della semplice idea di una *scelta razionale* fatta a partire da un livello di ragionamento algoritmico. Il riferimento a quest'ultimo livello è al contrario sostenuto da altre concezioni, che enfatizzando in senso stretto la rilevanza degli *standard* all'interno delle abilità inferenziali, diversamente valutano la razionalità del cittadino a partire dal suo tentativo di rimanere all'interno di certi vincoli dettati da un insieme prestabilito di preferenze e principi⁴.

Osserviamo che la posizione di Ritola si avvicina alla tesi sostenuta da Siegel secondo la quale la formazione del pensatore critico è l'ideale educativo più appropriato, poiché comprende due aspetti: da un lato una stretta connessione tra *razionalità* e *agente che pensa*, poiché entrambi hanno in comune l'enfasi sulla forza convincente della *ragione*, dall'altro, non meno importante, l'idea che una componente imprescindibile del pensiero critico è lo *spirito* critico. Tale spirito si realizza nella forma di quei tratti del carattere che sono una componente essenziale del ragionamento e della razionalità *intesa nella sua complessità*. La semplice abilità di valutare la qualità del ragionamento non è sufficiente, perché occorre avere anche la *motivazione* per applicare quelle abilità. Il *pensatore* critico attribuisce un valore non solo alla forza evidenziale delle ragioni, ma anche all'o-

4. Ritola, a malincuore, riporta come la tendenza a considerare oggetto di valutazione solo il livello algoritmico computazionale e non il livello intenzionale dei fini personali che indirizzano le scelte razionali, sia connaturata a una prassi ormai mainstream della filosofia e dei test standard di intelligenza. Tuttavia il filosofo, seguendo Stanovich, ritiene che siano entrambe procedure legittime. Così osserva che mentre alcuni soggetti tendono a risolvere i problemi rimanendo al livello algoritmico, altri al contrario, sono in grado di operare al livello *intenzionale*.

nestà intellettuale e alla considerazione di fini e interessi individuali che interagiscono con quelle ragioni.

Se l'approccio critico consente di legittimare la decisione, è chiaro come un'educazione alla cittadinanza, all'insegna del valore della democrazia, abbia tutto il vantaggio di tenere conto del pensiero critico (Ritola 2015, p. 49).

3.4.4. Anand Jayprakash Vaidya: identità critica, assenso razionale e pensiero critico

La risposta di Vaidya agli argomenti di Huemer si basa sulla tesi che le considerazioni sulla *responsabilità epistemica* riferite al pensiero critico — anche in contrasto a quanto sostenuto da Ritola — non devono basarsi *esclusivamente* su riflessioni circa la sua *affidabilità* o non affidabilità *epistemica*.

L'errore di Huemer consisterebbe nel passaggio indebito dalla considerazione che il pensiero critico non è affidabile alla conclusione che esso è per questo motivo un metodo per la formazione di credenze vere non responsabile o *irresponsabile*. Poiché esistono metodi più affidabili di formazione delle credenze vere, Huemer conclude che non vale la pena intraprendere questa strada. La risposta di Vaidya sottolinea come l'argomento di Huemer denoti una concezione strumentale del pensiero critico che è profondamente fallace.

Tra i problemi che Vaidya riscontra nell'argomento di Huemer, due riteniamo siano particolarmente degni di menzione. In primo luogo, Huemer fornisce una caratterizzazione insufficiente o troppo ampia del pensiero critico poiché nel far riferimento alla nozione di metodo non *affidabile* per la formazione delle credenze, egli *non spiega* in realtà come intende le abilità che si richiedono per pensare criticamente. Per Vaidya, il valore del critical thinking, quale procedura epistemicamente *responsabile*, si misura a partire dal *ruolo* che esso riveste nella formazione di una *identità* critica. Per raggiungere questo obiettivo ciò che si richiede nell'ambito di una discussione è l'*assenso* razionale ottenuto attraverso un processo deliberativo che

consiste nel decidere, attraverso un atto *intenzionale* della volontà, cosa credere e cosa fare.

Il secondo problema — collegato al primo — è che non avendo chiarito cosa intende quando attribuisce la qualifica di 'affidabile' a un metodo, Huemer trascura due fatti. Il primo è che anche l'opinione o testimonianza di un esperto, pur essendo normalmente affidabile, è comunque pur sempre *fallibile*. Quindi Huemer non considera che anche degli eventuali *non*-esperti, se allenati all'esercizio del pensiero critico, possono dare un contributo nel tentativo di risolvere o evitare alcuni errori degli esperti. In aggiunta, Huemer effettuerebbe l'ulteriore errore di non tenere in considerazione il fatto che la formazione delle credenze avviene nel *tempo*, e rispetto ad obiettivi anche diversi rispetto all'unico fine del conseguimento della verità.

Una questione centrale per Vaidya, è il presupposto che il pensiero critico venga spesso utilizzato da un agente allo scopo di formarsi un'opinione nell'ambito di una discussione su questioni controverse. Esempi di questo tipo sono le diverse prospettive sull'aborto, la scelta di credere nella teoria evolutiva o in quella creazionista, o nel pensiero politico marxista rispetto a quello capitalista, solo per citarne alcune. Sebbene un parlante intenda ottenere una credenza vera, può però anche scegliere di rinunciare a un metodo più affidabile per rispettare altri suoi fini individuali. Una persona il cui interesse principale, in un dato momento, non è quello di ottenere una credenza vera nell'immediato, bensì di esercitarsi nell'attività critica, può essere un esempio di questo tipo. Questa situazione non è tra l'altro infrequente nell'ambito educativo e scolastico.

Vaidya ritiene in sintesi che tutte le difficoltà riscontrate nella posizione di Huemer siano dovute in realtà a un problema strutturale del suo argomento contro il pensiero critico. Huemer tratta solo il caso più semplice in cui è chiara la distinzione tra esperti e non esperti — questi ultimi spesso identificati come *l'uomo medio*. Tuttavia le cose si complicano qualora si prendano in considerazione altre due situazioni altrettanto possibili. Si tratta, in primo luogo, del

problema della continuazione nel *tempo* dell'expertise riguardo a un determinato settore, e in secondo luogo, della possibilità che non esistano esperti nell'ambito rilevante.

Poiché l'argomento di Huemer non prende in considerazione questi casi, manifesta un tipico approccio "all other things being equal"⁵ che si rivela di scarsa utilità nel tentativo di comprendere il valore del pensiero critico. Se è vero, infatti, che nel processo di formazione delle credenze un problema importante è quello di spiegare come il soggetto estende le sua conoscenza nel tempo rivedendo ed espandendo le sue credenze, e facendo uso di una forma di pensiero critico per tener conto dell'evolversi delle situazioni e delle esperienze, la situazione ipotizzata da Huemer costituisce solo un caso limite che non trova quasi mai rispondenza nel contesto reale.

Vaidya introduce un'importante distinzione tra due concezioni del pensiero critico delle quali, in considerazione di alcuni criteri, solo una risulta funzionale alla tesi che si tratta di un processo epistemico davvero affidabile. Mentre la prima si basa su una concezione formale del ragionamento che poggia essenzialmente su dati empirici, su fatti, la seconda coinvolge anche l'aspetto intenzionale, e non può essere ridotta in ultima analisi a un'analisi puramente fattuale e al solo confronto tra dati. A fondamento di questa tesi, un criterio, per Vaidya, è senz'altro l'oggetto di discussione. A fianco di casi come quello medico, menzionato da Huemer, esistono in realtà altre tipologie di questioni controverse e pubblicamente discusse. Prima abbiamo menzionato l'aborto, le leggi sull'uso delle armi, l'assistenza sanitaria pubblica, i diritti degli omosessuali, il creazionismo e via dicendo. Mentre il caso medico verte per lo più su un'analisi *fattuale* di dati, sintomi eccetera, i secondi appaiono di diversa natura. La differenza risiede nel fatto che nel secondo caso quel che rende controverse le questioni è l'esistenza di conflitti tra valori che nascono dal problema di stabilire *cosa* ha valore, nonché la presenza

5. Riguardo al significato dell'espressione "all other things being equal" si veda la Premessa di questo libro.

di prospettive diverse riguardo a *come* analizzare le questioni sociali e politiche di interesse pubblico. In questi ultimi esempi, il disaccordo può sorgere sia rispetto a *quali fatti* debbano essere intesi come rilevanti, sia relativamente a questioni di *valore*. Questi argomenti comprendono, pertanto, due tipi di proposizioni: quelle fattuali, circa le questioni di *fatto*, come ad esempio il fatto che in uno stato in cui siano presenti leggi che regolamentano l'uso delle armi ci sia o meno una minore incidenza di morte accidentale, e quelle che costituiscono asserzioni sui *valori*, come ad esempio la massima condivisibile o meno dell'utilitarismo secondo la quale l'azione più giusta, tra quelle possibili, è quella che massimizza l'utilità generale.

La differenza più evidente fra le due tipologie di questioni dibattute, come il caso medico da un lato, e le questioni politiche e sociali dall'altro e tra i rispettivi argomenti, per Vaidya, è che solo in questa seconda tipologia di discussione l'esperto deve anche intendersi di questioni *morali*⁶. Ciò significa che deve possedere un ulteriore genere di expertise. Egli, infatti, si deve porre in più il problema di scegliere quale strada seguire quando entrano in conflitto più valori. L'analogia presentata da Huemer con il caso medico, non può pertanto reggere come esempio esauriente di applicazione del pensiero critico, poiché si riferisce a un ambito limitato di discussione rispetto a quello molto più ampio dei dibattiti sulle questioni pubbliche sociali e politiche su cui c'è forte disaccordo tra i cittadini. Mentre nel caso medico è semplice e chiara la scelta riguardo alla forma che deve assumere la soluzione, nei casi controversi menzionati sopra occorre, a un certo punto, prendere le distanze dai semplici *fatti* e affrontare delle questioni di *valore* come la libertà o la difesa personale. La complessità di questi ultimi casi, è data proprio dalla difficoltà di stabilire quale struttura deve assumere la soluzione. I due casi controversi rappresentano pertanto le due principali

6. In realtà, la situazione di emergenza venutasi a creare in Italia a causa del virus covid 19, come in altri paesi, ha mostrato che il caso medico non è molto differente dagli altri due casi menzionati da Vaidya. Si è visto, infatti, come i dati relativi ai decessi e ai contagi, e conseguentemente i "fatti" accertati, potessero variare in riferimento al modello teorico di analisi di quei dati, e in considerazione di finalità, contesti e criteri diversi.

concezioni del pensiero critico. Il problema nasce quando viene applicato anche al caso politico e sociale lo stesso tipo di ragionamento e la stessa tipologia di argomenti del caso medico.

L'alternativa alle tesi di Huemer offerta da Vaidya, oltre a sottolineare l'importanza del ruolo del pensiero critico come metodo affidabile per la formazione di credenze, ne riconosce anche l'altro non meno incisivo della costruzione di un'*identità* critica. Se Huemer si preoccupa di fornire argomenti contro il pensiero critico così come viene inteso nei manuali tradizionali, focalizzati sull'affidabilità delle fonti, le fallacie, l'identificazione degli argomenti e le tecniche formali per la valutazione della loro validità, Vaidya propone una differente concezione che tiene conto dell'importante funzione di favorire il *confronto* dei *punti di vista*. Ad esempio, in una discussione sull'aborto si richiede di pensare *criticamente* l'aborto applicando dei punti di vista, come quello delle filosofie femministe o al contrario quello dei testi di etica religiosa. Il fine è comprendere le implicazioni e le assunzioni relative a una posizione contraria all'aborto come quelle relative alla posizione favorevole. In modo analogo, nel caso di un dibattito sull'immigrazione, un parlante può applicare i punti di vista della Teoria Postcoloniale⁷ o quella della Critical Race per comprendere implicazioni e assunzioni che si celano dietro le differenti politiche migratorie dei vari stati alla luce di prospettive differenti, come quella delle genti dei paesi colonizzati o delle minoranze razziali. Il valore del pensiero critico è soprattutto quello di consentire l'espansione della propria mente fino a comprendere la prospettiva di altri esseri senzienti, mostrando al tempo stesso di prenderli in seria considerazione. La valutazione critica delle questioni di rilevanza politica e sociale comporta infine un riferimento ai valori che scegliamo di adottare (Vaidya 2013, p. 551).

A sound argument in favour of immigration policy that is free of any informal fallacies will have a variety of virtues, but it may not give us

7. Il Postcolonialismo è una teoria critica focalizzata sull'esperienza coloniale dal punto di vista delle società colonizzate.

the perspectives of indigenous people that come from colonized states, or help us understand iniquities of power between indigenous people and their colonizers. (Vaidya 2013 p. 553)

Un tratto distintivo dell'approccio alternativo di Vaidya è che il pensiero critico — per lui — mira non tanto a generare l'accordo tra i parlanti, quanto l'*assenso*. Mentre l'accordo può essere basato sulla coercizione — così come quando uno degli interlocutori usa la forza per ottenere il consenso o l'adozione non volontaria di un'idea, nel caso in cui l'interlocutore non mostri un'adeguata considerazione della sua posizione, oppure perché non ha piena comprensione dell'argomento — l'*assenso* volontario, incondizionato e libero, manifesta la responsabilità epistemica nel vero senso della parola (Vaidya 2012, p. 555). In conclusione, per Vaidya solo attraverso l'*assenso* — e non mediante l'accordo — risulta possibile la coesione sociale rispetto alle credenze.

Vaidya spiega la sua concezione del pensiero critico anche mediante un concetto funzionale. Posto che chiamiamo CT la struttura psicologica alla base del pensiero critico in generale, possiamo intendere con CT_1, \dots, CT_n i vari sottoinsiemi che costituiscono delle istanze di CT. Esse corrispondono alle rispettive identità critiche dei parlanti, o agenti epistemici, ogni volta che essi utilizzano il pensiero critico. In altre parole, le varie identità critiche costituiscono dei sottoinsiemi di CT. Questa rappresentazione funzionale assume ai nostri occhi una caratterizzazione molto interessante, poiché rende conto di come le singole istanze di pensiero critico possono avere ben poco in comune, sebbene tutte condividano un concetto generale di *valutazione*. Ogni identità critica CT_i è costituita da tre tipi di *principi*: quelli *sostantivi*, quelli *valutativi* e quelli *regolatori*. Del primo gruppo fanno parte i principi che determinano *ciò* che deve essere valutato, ad esempio il femminismo ha come principio sostantivo lo scopo di valutare *presupposizioni* ed *effetti* di varie differenti politiche sulle donne. Il secondo gruppo comprende i principi che regolano *come* deve essere valutato ciò che è valutato, cioè come valutare le

implicazioni e le assunzioni di ogni differente politica sulle donne come ad esempio il femminismo o il movimento religioso pro-life, partendo da quella che potrebbe essere la prospettiva delle donne e l'impatto che queste differenti politiche hanno sulla vita delle donne. Da ultimi i principi regolatori sono quelli che determinano le norme di valutazione che regolano gli scambi di vedute fra pensatori critici e che nel caso specifico richiedono, ad esempio, che le differenti politiche (femminismo o movimento pro-life, per la vita) rispettino la norma comune di mantenere la parità e l'equità tra uomini e donne. Le varie identità critiche possono in parte sovrapporsi riguardo a certi principi tra quelli menzionati sopra, o al contrario non avere alcun principio in comune. La facilità di comprendere gli scambi di vedute critiche è tanto maggiore quanto più grande è la condivisione della stessa identità critica. Nondimeno l'accordo, sebbene più complicato, è ancora possibile anche quando non ci sono principi comuni.

Un altro esempio è il dibattito sulla flat tax. Applicare la teoria economica marxista o al contrario la teoria capitalista del libero mercato per comprendere le implicazioni che una proposta di introduzione della flat tax potrebbe avere per differenti classi di individui non dà, per forza di cose, lo stesso risultato. Come nel caso del femminismo e del movimento pro-life, questo fatto ci fa capire come possa esistere una differente dimensione del critical thinking, la quale non comporta la valutazione di argomenti nei termini della validità, dell'individuazione di eventuali fallacie, o della giustificazione delle premesse, come invece accadrebbe qualora si pensasse che un argomento critico pertinente (cogente) consistesse semplicemente nell'elaborare un argomento per la flat tax e in seguito valutare se è valido o no. Al contrario, nel caso di una concezione allargata del critical thinking come quella proposta da Vaidya, il problema non è valutare se l'argomento è affidabile — giudicando se le fonti sono affidabili, se ci sono fallacie formali o informali sulla base di tecniche di valutazione della validità o tecniche di persuasione e via dicendo, come nei manuali standard di critical thinking — ma

piuttosto di individuare un punto di vista critico, magari allargando la propria prospettiva dopo aver preso in considerazione il punto di vista di un altro, il marxista o il sostenitore del libero mercato. Allo stesso modo, modificare le proprie abitudini alimentari dopo aver letto una cospicua letteratura sulla crudeltà nei confronti degli animali, e decidere che lo stato degli animali è rilevante all'interno del proprio sistema di valutazione, significa espandere criticamente la propria mente includendo la prospettiva di altri esseri senzienti. Per questo, le singole istanze di pensiero critico possono avere ben poco in comune, sebbene tutte condividano un concetto generale di *valutazione*. In sintesi, è possibile imparare a ragionare criticamente solo quando si è realmente raggiunta una consapevolezza a livello metacritico sul pensiero critico, come mostrano i casi sopracitati. Questa osservazione di Vaidya è tanto più degna di nota se si pensa che il pensiero critico può essere impiegato nell'educazione all'etica e alla cittadinanza in ambito scolastico. Una riflessione sulla natura del pensiero critico sembra dunque doverosa, al fine di evitare semplificazioni che potrebbero portare ad atteggiamenti critici antitetici, quasi dogmatici, quindi a risultati diametralmente opposti a quelli richiesti per un'educazione al pensiero democratico.

3.5. Conclusioni

Il pensiero critico figura come un valido mezzo di formazione della virtù e di una competenza metacognitiva nella comprensione di ciò in cui consiste il processo della conoscenza. Tuttavia, esistono scuole di pensiero diverse sulla natura e i fini del pensiero critico. Il dibattito, in questo contesto, ha visto per lo più come protagoniste, da un lato le scuole che intendono il pensiero critico come un processo che ha valore di per sé, per lo sviluppo di un'identità fondata sullo sviluppo di virtù intellettuali ed etiche — come l'apertura mentale, il coraggio e l'umiltà intellettuale, la considerazione dell'altro (other regarding virtue) — e dall'altro lato, le scuole che intendono

il pensiero critico come finalizzato al raggiungimento della *verità* quale unico valore. Se in base alla concezione di Goldman, il fine del *critical thinking* è primariamente il raggiungimento di mere verità, Siegel intende il *critical thinking* come un fine in sé e vede la possibilità di conseguire anche un secondo scopo indipendente: la credenza razionale o giustificata.

Ciò nonostante, alla luce delle considerazioni fatte fin qui — sulla natura del ragionamento umano e sul tipo di norme che lo regolano, sulla natura delle inferenze e del processo della conoscenza — sembra possibile individuare un diverso criterio di suddivisione. Una diversa linea di confine può infatti essere tracciata non tanto tra quelle scuole che hanno come unico fine epistemico dell'educazione la verità e quelle che mirano allo sviluppo di virtù etiche e civiche, quanto piuttosto tra quelle che intendono la ricerca della verità come focalizzata sulla validità di argomenti, in un senso formale, e quelle che la intendono in un senso più ampio, all'interno di una visione *prospettica* sulla realtà in continua evoluzione di fronte alle sempre nuove esperienze. In certi casi, questa seconda concezione dei fini del pensiero critico si riallaccia a una diversa idea di epistemologia, nonché una visione della situazione umana come "condizione" e non causa di sempre nuove relazioni tra l'esperienza e il mondo. La condizione umana è "apertura" al mondo. È il caso della critica che la Williams muove alla posizione di Siegel. La possibilità di pensare criticamente, per la Williams, è espressione di un continuo dubbio e di un'indagine incessante sui presupposti dei nostri pensieri. Ciò richiede un processo continuo di revisione e riarrangiamento che arriva a mettere in discussione l'idea che non solo la nozione di *verità*, ma anche quella di *giustificazione* quale indicatore di verità, possano essere intese come i fini ultimi di questa ricerca, contrariamente a quanto sostenuto da Siegel.-

Il valore del *critical thinking* si misura con la sua capacità di dotare il parlante di strumenti che gli consentano di affrontare le critiche, le obiezioni e le sfide, quindi di formare, ma anche di riuscire

a mantenere, fin dove è possibile, le proprie credenze. Si ripropone, così, la vecchia questione di comprendere se, una volta posta questa esigenza, il pensiero critico possa essere ridotto all'acquisizione di una *tecnica* applicabile in tutti i contesti, oppure se richieda piuttosto delle *disposizioni* quali tratti del carattere capace di destreggiarsi e maneggiare la rete delle credenze.

Mentre per Goldman il *critical thinking* è importante solo strumentalmente, per Siegel è un fine in sé, e per la Williams esso deve far fronte alla "gettatezza" nel mondo, in linea con una concezione vicina a Siegel ma più esistenziale. Una posizione ancora diversa è quella sostenuta da Ritola, Nussbaum e Vaidya, i cui argomenti, pur diversi tra loro, hanno in comune — in sostanza — l'idea che il pensiero critico debba essere inteso in senso kantiano come ciò che caratterizza l'*identità* di un essere umano. Tanto più che una società democratica prevede non l'*accordo* sui programmi e le decisioni di pubblico interesse, quale atto forzato basato su una coercizione fondata sulla cogenza di un argomento o addirittura un accordo concesso per una mancanza di comprensione, bensì l'*assenso*. Come sostenuto da Vaidya l'*assenso* prevede l'intervento *volontario* dell'interlocutore, ma in quanto tale esso richiede un'intenzione che non può nascere senza lo sviluppo di un pensiero critico. Anche in virtù di tutti questi motivi il pensiero critico non può basarsi su schemi di argomento di carattere deduttivo, dove quel che conta è la validità formale. Il rifiuto di questa concezione standard del pensiero critico non prevede l'abbandono del pensiero critico, ma solo una sua rivisitazione.

Le obiezioni di Huemer contro il pensiero critico, quale metodo non sufficientemente affidabile per la conoscenza, si basano sull'assunzione che il fine sia il raggiungimento delle credenze vere o razionali e che, pertanto, la deferenza agli esperti è più efficace e ragionevole dell'uso del *critical thinking*. Considerando che l'ambito principale cui si riferisce il dibattito è quello delle questioni politiche/sociali di pubblico interesse, questa conclusione può sembrare a prima vista plausibile. Tuttavia, la questione è più complicata di

come la pone Huemer. Come ha sottolineato Martha Nussbaum, gli “esperti” in ambito morale — per esempio i filosofi — non meritano una deferenza assoluta quando sono in gioco questioni politiche e sociali di fondo. Gli esperti possono aiutare i cittadini nel prendere le decisioni, ma alla fine la decisione è demandata a ogni singolo cittadino. Nello spirito del concetto di *liberalismo politico* di Rawls. I filosofi possono e devono esprimersi su questioni pubbliche a condizione che permettano il rispetto reciproco verso le divergenze di opinione, costitutivo di un caposaldo del liberalismo politico. Ritola critica la concezione di affidabilità epistemica di Huemer mostrando come quest’ultima trascuri la questione dell’uguaglianza e si basi sull’assunzione non dichiarata e forse ingiustificata che l’affidabilità di un parlante ordinario *non può* mai eguagliare l’affidabilità di un esperto. Ritola ci ricorda che in una democrazia ci sono ambiti e soggetti di discussione dove l’aiuto degli esperti viene meno e i cittadini devono fare delle scelte basate sulle proprie convinzioni, le opinioni spesso divergenti degli esperti, e sullo sforzo di capire i diversi punti di vista sulle questioni dibattute. Questo richiede l’abilità di abbandonare per un momento il nostro punto di vista e valutare quello degli altri prendendo in seria considerazione la possibilità di cambiare idea. Per poter svolgere questa attività, il pensiero razionale non può agire solo al livello formale o algoritmico-computazionale, ma devono entrare in gioco abilità più complesse.-

Anche per Vaidya, il valore del critical thinking si misura a partire dal ruolo che esso riveste nella formazione di una identità critica che permette un assenso o dissenso razionale ottenuto attraverso un genuino processo deliberativo. Vaidya ribadisce, insieme a Ritola, che l’opinione di un esperto, pur essendo normalmente affidabile, è comunque *fallibile*. Un problema di Huemer è quello di non considerare che un *non*-esperto allenato all’esercizio del pensiero critico può dare un contributo nel tentativo di evitare alcuni errori degli esperti. Un altro problema di Huemer, secondo Vaidya, è quello di non tenere in considerazione che la formazione delle credenze avviene nel tempo, e rispetto a vari obiettivi che oltrepassano il problema del

conseguimento della verità. Se la verità è prospettica, il pensiero critico ha la funzione di illuminare e rendere sempre più chiare le varie prospettive e i rispettivi vantaggi e limiti che conseguono dall'assunzione dei differenti punti di vista su una determinata questione. Vaidya sottolinea che il pensiero critico venga spesso utilizzato da un agente allo scopo di formarsi un'opinione nell'ambito di una discussione su questioni *controverse* all'interno di una comunità o società. Queste questioni controverse molto spesso coinvolgono *valori* e non semplicemente fatti. Esse possono riguardare conflitti tra valori accettati. Il problema è quello di stabilire cosa ha valore o quale valore è più o meno importante, o la presenza di prospettive diverse riguardo a come analizzare le questioni relative a certi valori — per esempio questioni sociali e politiche di interesse pubblico. In questi casi — come già sottolineato da Ritola — la considerazione di molteplici punti di vista è cruciale. Se Huemer si preoccupa di fornire argomenti contro il pensiero critico così come viene inteso nei manuali tradizionali, focalizzati sull'affidabilità delle fonti, le fallacie, l'identificazione degli argomenti e le tecniche formali per la valutazione della loro validità, Vaidya propone una differente concezione che tiene conto anche dell'importante funzione di favorire il confronto dei punti di vista. Il valore del pensiero critico è soprattutto quello di consentire l'espansione della propria mente fino a comprendere la prospettiva di altri esseri senzienti, mostrando al tempo stesso di prenderli in seria considerazione.

Critica del pensiero critico: Bildung e valore del pensiero critico

4.1. Paul Standish: il pensiero critico tra Bildung, eredità culturale e riconoscimento

Tra le nuove posizioni a favore di una concezione non standard del pensiero critico, oltre a quelle già discusse di Ritola e Vaidya, figura quella di Paul Standish e Lars Løvlie (2012). Essa presenta la novità di non rientrare, tuttavia, all'interno del panorama epistemologico, per lo meno nel senso classico di questo termine. Il pensiero critico, nell'idea di Standish e Løvlie, è qualcosa che ruota attorno all'idea che la *produttività* del pensiero umano è centrale nella sua relazione col mondo. Per questa ragione, la nozione di *Bildung* diviene un concetto chiave all'interno di una spiegazione della razionalità che possa essere più adeguata alla natura della ragione umana di quella logico-formale.

Standish e Løvlie (2012) descrivono due principali interpretazioni della nozione di Bildung. Secondo la prima — ispirata a una definizione di Wilhelm von Humboldt — la Bildung è intesa come quel processo di interazione tra il sé e il mondo nel modo più generale, più animato e più allargato possibile. Se applicato all'educazione, per Standish e Løvlie, questo processo consente di rafforzare le potenzialità innate dello studente. Secondo la seconda concezione — di stampo neoumanista — la Bildung si caratterizza piuttosto come un processo di costruzione del carattere e di *trasformazione* da una natura animale e irrazionale a una natura umana razionale.

Standish (2016) sostiene questa seconda accezione — sostanzialmente in accordo con le posizioni di David Bakhurst e John McDowell in *The Formation of Reason* (Bakhurst 2011) e *Mind and World* (McDowell 1996) — mettendola a confronto con una concezione alternativa rappresentata dalle tesi di Sebastian Rödl (2016). Nonostante le tesi di fondo, Standish solleva tuttavia alcune obiezioni alla posizione di Bakhurst e McDowell, che rendono in parte ragione di certe riflessioni di Rödl.

Per Rödl, il bambino ha già una natura diversa dall'animale e possiede in sé il potenziale sul quale può agire l'educazione. Quest'ultima, mediante un processo di sola *attualizzazione* è quindi in grado — per il filosofo — di far acquisire al discente una natura pienamente umana. In questo quadro, l'insegnante ha esclusivamente il compito di dotarlo di abiti e contenuti che gli permettono di sviluppare le sue potenzialità e una capacità di ragionare già latenti in lui. Ma per Standish, l'idea che educare sia essenzialmente questione di “tirare fuori” una capacità di ragionare e una razionalità che il discente ha già in sé, corre il rischio di degenerare in una forma di riduzionismo naturalista che avrebbe effetti negativi non solo sugli individui, ma anche più in generale sul modo che hanno gli esseri umani di rappresentarsi e di relazionarsi col il mondo.

Sebbene in parte critica delle teorie di Rödl, la posizione di Standish prende le distanze anche da un'accettazione incondizionata delle tesi di McDowell e Bakhurst, elaborando una concezione originale che si arricchisce di alcuni spunti provenienti non solo dalla teoria di Rödl, ma anche dal continuo riferimento a pensatori come Wittgenstein e Heidegger.

Per Standish, Bakhurst elabora un'interpretazione della Bildung di ispirazione hegeliana e più completa di quella di McDowell, poiché tiene in considerazione alcuni importanti aspetti del linguaggio, come la dimensione della *storicità* e il ruolo di custode della *tradizione* delle forme della razionalità. Ma Rödl ha il merito di porre l'accento sulla nozione di *rappresentazione*, che enfatizzando la relazione tra individuo e mondo, si rivela più in linea con alcune riflessioni di Gadamer e di Heidegger, piuttosto che di Hegel.

Standish propone, così, una personale concezione di Bildung che tiene conto di alcuni vantaggi offerti da entrambe le posizioni. Il merito che riscontra in McDowell consiste, in primo luogo, nell'aver operato una sorta di *re-incantamento* del mondo per sanare quella frattura operata dal positivismo e dal neopositivismo tra *fatti* e *valori* in base alla quale i *fatti* erano assolutamente oggettivi e certi, mentre la sfera dei *valori* morali e razionali figurava come soggettiva, se non addirittura vuota e priva di contenuto. McDowell non intende rinunciare a quel primo *distaccamento* dei fatti dai valori che emerge con la nascita della scienza, ciò nonostante introduce nel suo lavoro delle questioni relative al modo in cui il significato e il valore aprono la strada ad un parziale ri-incanto del mondo (Standish 2016). Uno di questi è il tema della conoscenza, che trae ispirazione dalla nota distinzione di Sellars tra uno *spazio delle ragioni* e un *regno delle leggi di natura*. Mentre il primo si caratterizza per le relazioni di tipo *normativo*, il secondo appare governato da relazioni *causali* sul genere di quelle che regolano i fenomeni delle scienze naturali. Il punto cruciale, per Sellars, è che non esiste in realtà alcuna rigida distinzione tra i due regni, tra le relazioni *causali* che costituiscono la logica dello spazio naturale a cui abbiamo accesso nell'esperienza, e quelle *normative* che costituiscono lo spazio logico delle ragioni.

Anche nella concezione di McDowell lo spazio delle ragioni è intimamente connesso all'esperienza. Le esperienze sono dotate di contenuto solo in virtù delle capacità concettuali grazie alle quali avviene la *comprensione*. Essenziale per la natura di queste capacità è che esse siano utilizzate in un continuo e attivo pensiero auto-critico. Questa concezione corrisponde in McDowell a un *naturalismo platonizzato*. Si tratta di un naturalismo di seconda natura che va oltre il *naturalismo riduzionista* in cui figurano due situazioni estreme: da una parte uno spazio delle ragioni puramente astratto che attribuisce un peso eccessivo al potere dell'intelletto, dall'altra un regno delle leggi di natura troppo incentrato sul mito del *dato*. È invece l'acquisizione di questa seconda natura, ciò che per McDowell consente di aprire gli occhi sullo spazio delle ragioni e di intendere

come *mondo*, e non come semplice *ambiente*, la realtà strutturata dalle ragioni.

Il secondo importante merito di McDowell è, per Standish, quello di aver preso almeno parzialmente le distanze dalla tradizione della filosofia analitica da cui proviene. In particolare, McDowell si differenzia dall'approccio di Michael Dummett. Mentre Dummett individua le due principali funzioni del linguaggio nel suo essere *veicolo dei concetti* e *mezzo di comunicazione*, McDowell lo arricchisce di un terzo fondamentale carattere rappresentato dal suo essere *depositario della tradizione*.

Il riferimento alla tradizione consente di chiarire in che modo avvenga quella *trasformazione* da una natura animale a una natura propriamente umana che McDowell e Bakhurst attribuiscono all'educazione. Il mondo, per McDowell, non è separabile dalle idee di linguaggio e tradizione. L'osservazione che il linguaggio è custode della tradizione, nonché depositario di una saggezza *storicamente* accumulata nel tempo riguardo a cosa è una ragione per qualcos'altro, costituisce, per Standish, l'importante contributo di McDowell a una teoria dell'educazione. Essa consente, infatti il superamento dell'antica dicotomia tra una razionalità innata, che l'insegnante semplicemente attualizzerebbe, e quella di una razionalità al contrario solo trasmessa sotto forma di esempi, pratiche e tradizioni di pensiero.

Ma Standish, seppur in linea di principio d'accordo con McDowell, individua all'interno della posizione di quest'ultimo, così come in quella in parte simile di Bakhurst, alcune questioni aperte. Un primo problema riguarda l'utilizzo di nozioni che appaiono eccessivamente tecniche e in quanto tali artificiali (Standish 2016). La tesi di McDowell secondo la quale lo spazio delle ragioni permeerebbe anche il regno delle leggi di natura rimanda alla tesi wittgensteiniana del linguaggio privato. Per Wittgenstein, affinché una cosa possa contare come *oggetto* d'esperienza o di pensiero deve essere soggetta a criteri pubblici. Standish, tuttavia, osserva che la concezione wittgensteiniana di criterio pubblico è più vicina al linguaggio naturale di quanto risulti lo spazio delle ragioni di McDowell. Nell'accezione di McDowell, lo spazio

delle ragioni risulta essere una nozione cerebrale e artificiosa a causa di un' enfasi eccessiva nel riferimento all'*appropriato uso dei concetti* e di una scarsa considerazione dei modi alternativi in cui l'essere umano può essere *razionale*. Standish (2016), a questo proposito concorda con Bakhurst sul fatto che la razionalità non è qualcosa da intendersi prevalentemente nei suoi aspetti metodologici e formali. Quel che nel processo di trasformazione o Bildung corrisponde all'iniziazione allo spazio delle ragioni si basa piuttosto su *contenuti* e sulle relative *valutazioni di quei primi contenuti* più che su abilità tecniche o metodi, e si fonda su una *tradizione* di pensiero e ragione di cui è depositario il linguaggio naturale.

Detto questo, Standish riconosce, tuttavia, che l'idea di Rödl secondo cui l'educazione ha la funzione di attualizzare potenzialità e capacità di ragionamento già insite nell'alunno, mette in luce un aspetto della razionalità umana che appare invece trascurato nelle ricostruzioni di Bildung fatta da McDowell e Bakhurst, e che coincide con il ruolo della *rappresentazione* nel pensiero. La rappresentazione, quale aspetto della relazione tra individuo e mondo, costituisce una delle modalità con cui viene articolato il nostro modo di pensare e di rapportarci alle cose. In quanto tale, la rappresentazione non può essere omessa, pena il fallimento di quel tentativo di superare la dicotomia tra fatti e valori tracciata dal pensiero positivista.

Standish (2012) riferisce, ad esempio, del modo in cui il bambino, quando viene al mondo, impara a riconoscere un oggetto come cibo o un altro come un cucchiaio, così in modo analogo impara a intendere un'espressione come un sorriso e un'altra come un sogghigno. Tale riconoscimento si basa su una capacità che Standish intende come *rappresentativa*. Il fatto che il bambino possa imparare a riconoscere e intendere varie cose, suggerisce che esista un livello di pensiero al di sotto di quello in cui fanno la loro comparsa inferenze ed espressioni dimostrative e indicative, e in cui figura una sorta di chiamata alla coscienza delle cose che rende possibile il discorso.

Un'altra critica a McDowell e Bakhurst è la mancanza di richiami ad Heidegger. Senza entrare nel merito della posizione heideggeria-

na, osserviamo come Standish sostenga l'idea che l'enfasi eccessiva posta sul concetto di spazio delle ragioni oscura parzialmente l'importante ruolo giocato nelle nostre vite dal confronto continuo con l'esperienza diretta e le situazioni che caratterizzano la condizione umana (Standish 2016, p. 108). McDowell e Bakhurst fraintendono il ruolo dell'esperienza quotidiana per il fatto di intenderla — erroneamente — come un dato da collocare alla base dell'impresa cognitiva una volta per tutte. In questo modo non riescono a cogliere il senso di impotenza epistemologica che caratterizza la condizione umana e che al contrario è ben rintracciabile nella posizione di Heidegger (1962)¹. Standish vede una manifestazione di questo fatto anche all'interno delle nostre pratiche educative, in cui i giudizi dell'insegnante sono sviliti a favore di ciò che viene ritenuto il maggior rigore della valutazione *oggettiva*. Al contrario, Stanley Cavell rintraccia il progresso morale e intellettuale non nel riuscire a superare questo dubbio, bensì nell'imparare a comprenderlo e a convivere con esso senza rimanerne vittime (Standish 2012). In sostanza, il processo di matrice heideggeriana appena descritto è ciò che per Standish rende possibile quel parziale re-incantamento che consente agli esseri umani di essere più fedeli alla condizione delle proprie vite, e pertanto anche alle circostanze in cui avviene l'apprendimento. Ma senza un'adeguata comprensione di questo fatto, il rischio è quello di generare delle idolatrie. Ciò avviene quando, nel tentativo di sopperire alla carenza riscontrata sopra, si reintroduce un falso-reincantamento prodotto dalla costante tentazione di reintrodurre nel curriculum scolastico i "valori" sotto forma di semplici precetti e un'enfasi esagerata sugli scopi e gli obiettivi da raggiungere.

1. Standish riporta che al lamento di Kant, che uno scandalo della filosofia e della ragione umana è il fatto di non avere ancora una prova dell'esistenza del mondo esterno, Heidegger replica che lo scandalo consiste piuttosto nell'aspettativa che si possa dare questa prova, e nel tentativo di continuare a cercarla. Analogamente, Stanley Cavell (Standish 2012) osserva che la tendenza dell'essere umano è quella di andare oltre i criteri in suo possesso per cercare un fondamento più solido, come se questi riscontrasse una carenza nella propria vita.

Le osservazioni che precedono si ricollegano quindi a una parziale critica di quello che all'interno della posizione di Bakhurst e McDowell è inteso come un potere *esplicativo* del linguaggio. Facendo tesoro anche delle posizioni di Wittgenstein e Heidegger, Standish (2016) ne difende una diversa concezione secondo la quale esso non appare più come una Seconda Natura costruita sulla base della Prima Natura Animale. La cosiddetta Seconda Natura — come fa presente Rödl — è presente nell'uomo fin dall'inizio e condiziona fin dalla fase neonatale il Mondo nel quale vive e vivrà il bambino.

L'iniziazione allo spazio delle ragioni non fa altro che esporre il bambino alla ricchezza di un linguaggio inteso come custode della *tradizione* della pratica e della disciplina del pensiero e del giudizio. Il linguaggio di cui entra a far parte il bambino, nello spazio delle ragioni, è *qualitativamente ricco*. Ma il modo in cui impariamo a capire e ad entrare in questo patrimonio di pensiero e ragione, come sostiene un noto allievo di Wittgenstein — Rush Rhees — avviene, in primo luogo, attraverso la comprensione di noi stessi come individui che hanno *qualcosa da dire* e solo in secondo luogo mediante un avanzamento nella comprensione di cosa è il *mondo*. Standish formula a questo proposito l'esempio del bambino che sta appena cominciando a parlare e corre nella stanza del padre per informarlo che suo fratello ha buttato il dinosauro nel water. Il bambino non fa tutto questo allo scopo di mandare il padre a recuperare il pupazzo, poiché la madre ha già provveduto, ma solo perché in questo modo sta registrando dalla reazione del padre l'importanza che riveste quel che è accaduto. Nel fare tutto questo sta anche scoprendo com'è il mondo, che il mondo è qualcosa *di cui* si può parlare, e che egli stesso è qualcuno che ha qualcosa da dire.

La tesi di Rödl riguardo alla centralità del ruolo della *rappresentazione* nel pensiero consente quindi di mostrare che lo sviluppo di un concetto può avvenire attraverso una *rappresentazione*, e acquisendo consapevolezza che qualcosa viene rappresentato. Sebbene tutto questo avvenga prima che il bambino riesca a parlare, il fenomeno continua via via che il linguaggio si perfeziona. Questa idea è per

Standish, in primo luogo, il necessario correttivo dell'assunzione che il linguaggio e la gamma dei gesti umani devono essere intesi esclusivamente nei termini funzionali alla concettualizzazione, e in secondo luogo un prerequisito dell'idea che l'educazione consente il passaggio a una natura umana più perfezionata non solo attraverso l'acquisizione di contenuti della tradizione delle forme di *ragionamento*, ma anche grazie alla funzione rappresentazionale del linguaggio.

Seguendo una posizione di ispirazione heideggeriana, l'idea è che il linguaggio permette di realizzare quella relazione tra l'essere umano e il mondo, poiché consente il *riconoscimento* dell'altro e di sé stesso come individui che hanno uno sguardo e un pensiero nel mondo e sul mondo. Ma è in 'Introduction: Bildung and the idea of a liberal education' (Løvlie and Standish 2002) che Standish affronta in modo più diretto il concetto di *Bildung*, associandola a un'educazione di tipo liberale sganciata da fini esterni.

Nella tradizione della London School di Peters, Hirst e Dearden, questa libertà è associata a un'educazione come sviluppo della mente o iniziazione a quelle forme pubbliche della conoscenza che hanno una storia, e che costituiscono dei passaggi rilevanti della nostra *tradizione o eredità culturale*. Questa è per Standish la ragione in base alla quale i fini dell'educazione risultano interni e non possono essere apprezzati dal di fuori. Tanto che a coloro che sono privati di questo genere di iniziazione rimangono preclusi alcuni possibili sviluppi della mente. Ma per Standish il problema può addirittura estendersi, se la mancata realizzazione di questa libertà non è solo un limite per gli individui, ma lo diviene anche rispetto al modo in cui la società si sviluppa. Queste considerazioni implicano la necessità di una maggiore enfasi sui *contenuti* più che sui *metodi* di apprendimento, e costituiscono una risposta all'introduzione del cosiddetto *Progressivismo* nelle scuole, il quale, al contrario, istituisce nell'educazione fini esterni legati a fattori economici del mondo manageriale.

In sostanza, quel che è riscontrabile nella concezione neoumanista liberale del concetto di *Bildung*, la stessa sostenuta da Standish,

è che si tratta di una nozione non statica, e non identificabile con un metodo, ma che deve muoversi tra lo Scilla della semplice mancanza di una direzione e il Cariddi dell'utilità pratica sotto la completa direzione dello stato (Løvlie e Standish 2002).

L'accento posto sul ruolo della *tradizione* nell'acquisizione delle forme della razionalità costituisce un punto importante all'interno anche della nostra riflessione sul pensiero critico. In un recente articolo Standish e Thoilliez (2018) presentano una serie di obiezioni alla concezione dominante e più diffusa del critical thinking suggerendone una visione alternativa. Per i due autori un pensiero davvero "critico" deve assumere la forma di una *trasmissione di contenuti* disciplinari inseriti all'interno di una *tradizione* soggetta al dialogo e al *dibattito continuo*. Un atteggiamento critico non può, infatti, prescindere dall'accavallarsi continuo di incertezze e dubbi che caratterizzano la natura umana autentica. Sottovalutare questo aspetto significa fraintendere il significato di quel fattore di *crisi* che il pensiero critico intenderebbe valorizzare posto che l'incontro con la realtà pone in crisi l'essere umano. Quel che Standish e Thoilliez aggiungono, è che questo incontro avviene tuttavia all'interno di una determinata *tradizione*. Alla nascita giungiamo in un mondo sconosciuto nel quale vige una tradizione alla quale dobbiamo essere "iniziati", quasi come dovessimo acquisire una "seconda natura". Il fatto di ragionare criticamente fa parte di questa tradizione.

Tuttavia, l'esigenza di entrare a far parte di una tradizione, descritta da Standish e Thoilliez come la principale ragione per un'attività di pensiero critico, emerge dopo una fase in cui il pensiero critico è stato erroneamente inteso come una strategia *cognitiva* per trasmettere competenze professionalizzanti, spesso di tipo formale. Le ragioni di questa interpretazione sono varie: in primo luogo l'enfasi su di un apprendimento basato sulle competenze. Soprattutto a seguito di una campagna, in passato, negli Stati Uniti, che alla luce di una recente pubblicazione dal titolo *A Nation at Risk*, identificava nella carenza di competenze di ragionamento il problema maggiore del sistema educativo del paese (Standish e Thoilliez 2018, p. 10). Ma

le cose nel frattempo non sembrano essere molto cambiate. Anche all'interno del dibattito pedagogico attuale, il pensiero critico è inteso prima di tutto come un concetto *normativo*, poiché sinonimo di "pensare bene", e in quanto tale inclusivo di una serie di abilità e disposizioni. Standish e Thoilliez riscontrano, ad esempio, come anche nella versione di Paul, il pensiero critico sia ancora inteso come un processo di analisi del pensiero e dei suoi standard intellettuali universali finalizzata a una valutazione delle credenze e delle assunzioni nascoste. Nel dibattito attuale, questo consenso tuttavia scompare se il tema in oggetto riguarda le modalità di *trasmissione* del pensiero critico. Mentre alcuni propendono per l'idea che si debbano dotare gli studenti di strumenti, abilità e competenze universali e trasversali, come la capacità di riconoscere argomenti falsi, contraddizioni, inconsistenze, e la tendenza a rifiutare il relativismo in nome di una supposta oggettività, altri, al contrario, sostengono l'importanza dei contenuti specifici curricolari.

Un altro aspetto discusso da Standish e Thoilliez riguarda l'idea che una nuova concezione del pensiero critico debba ridare valore alla funzione dell'*immaginazione* prendendo le distanze da un modo di insegnare che parcellizza il pensiero e il sapere. Secondo questa idea, mentre il pensiero critico è inteso come un processo algoritmico, ordinato e basato su criteri determinati, il pensiero creativo consiste nell'azione di trascendere il già noto per creare qualcosa di nuovo. Tuttavia, mentre nel dibattito attuale i due aspetti vengono intesi generalmente come entrambi necessari e complementari, la proposta di Standish e Thoilliez è piuttosto quella di ritornare a una più netta distinzione tra le due forme di pensiero. La creazione di qualcosa di nuovo richiede, talvolta, di evadere dalla realtà, ma evaderla non è la stessa cosa che criticarla.

Ma la ragione che agli occhi di Standish e Thoilliez appare come la più pertinente, per un rinnovato ruolo centrale del pensiero critico nel dibattito sull'educazione, è la convinzione che un'educazione al pensiero risulta essenziale all'interno di una dimensione *etica e morale*. A tal fine, Siegel (2017, pp. 6-7; 2006, pp. 55-61 citato in Standi-

sh e Thoilliez 2018, p. 12) osserva che non ci sono *abilità* o *competenze* determinate da acquisire, ma piuttosto delle *ragioni*. Una di queste è ad esempio il principio del rispetto delle persone. Tale principio richiede, da parte nostra, sia un *riconoscimento* delle persone *come esseri* dotati di una capacità di pensare criticamente, sia la promozione in queste persone della suddetta capacità. In questo modo, il pensiero critico risulta essenziale anche nell'educazione alla cittadinanza civica e democratica degli alunni. Come suggeriscono Cavell e Thoreau in *Walden*, occorre mettere in risalto l'importanza di valorizzare la responsabilità degli esseri umani nel prendere una decisione, più che un'analisi dei pro e dei contra previsto dalla tradizione analitica. Ciò che i due autori suggeriscono, è quindi una maggiore valorizzazione del modo in cui possono essere elaborati e analizzati i problemi, piuttosto che il raggiungimento di una loro soluzione.

In conclusione, l'analisi di Standish e Thoilliez evidenzia tre importanti aspetti che la tradizione mainstream del pensiero critico sembra aver trascurato. In primo luogo, il fatto che il pensiero critico non è un pensiero disincarnato e astratto come vorrebbe la tradizione di stampo analitico, bensì — al contrario — incerto, carico di incertezze, dubbi e ripensamenti. Secondo, che l'immaginazione, essenziale per una funzione critica, non può essere applicata come un procedimento meccanico di analisi. Terzo, che l'elemento critico del pensiero non deve focalizzarsi solo sul raggiungimento di una soluzione, ma anche sulla capacità di *dare forma a un problema* prima inespresso e di inaugurare nuove prospettive e punti di vista sull'argomento — come del resto emerge anche dalle osservazioni di Vaidya e Ritola su cui ci siamo soffermati poco fa. Un aspetto centrale di questa, come di altre posizioni che abbiamo voluto riportare, è l'importanza attribuita al ruolo della *tradizione* del sapere, quale tradizione delle forme di ragionamento all'interno della quale solamente è possibile l'analisi e il confronto tra punti di vista, a differenza di una concezione che intende l'aspetto critico come acquisizione di *abilità* e disposizioni standardizzate.

4.2. David Bakhurst: Bildung ed educazione come processo trasformativo da una prima a una seconda natura

Anche nella concezione di Bakhurst, come già evidenziato da Standish, la Bildung o educazione figura come un processo di trasformazione da una *prima natura* animale a una *seconda natura* umana e razionale. Il passaggio alla seconda natura denota il raggiungimento di uno stato che corrisponde all'essere una *persona*. Un punto centrale, per Bakhurst, è che questo passaggio si compie solo attraverso il *riconoscimento* dell'*altro* come *essere umano*. Il fine è la formazione dell'*altro* come persona *autonoma*, ma attraverso un processo che passa e dipende dagli altri, in una prospettiva *sociale*.

Per Bakhurst, il concetto di persona è un concetto primitivo (Bakhurst 2011, p. 56) a partire dal quale, solo per astrazione, è possibile individuare una parte materiale, corrispondente al corpo, e una parte psicologica corrispondente al sé. Una persona per Bakhurst è pertanto, sia un soggetto di esperienza, che un particolare materiale. L'idea è in contrasto con l'opinione diffusa — e per Bakhurst erronea — che una questione filosofica da risolvere sia la descrizione della relazione che sussiste tra il *corpo* e gli *stati psicologici* di un individuo, con difficoltà ancora più problematiche per quanto riguarda l'attribuzione di stati psicologici a terzi. L'errore sarebbe riconducibile alla tesi che esista un'asimmetria tra la prospettiva della terza persona, che consentirebbe di attribuire stati mentali a terzi a partire dall'osservazione dei loro stati corporei e comportamenti manifesti, e la prospettiva della prima persona, in base alla quale, viceversa, l'attribuzione a sé stessi di uno stato — ad esempio un dolore — non avviene attraverso l'*osservazione* dei (propri) comportamenti. Non è osservando me stessa e il mio comportamento che posso attribuirmi il dolore, io *sento* il dolore. A partire da questa asimmetria deriva, per Bakhurst, la fallace concezione del sé come una componente separata dal corpo, e le conseguenti idee alla base di molte teorie sull'identità, come quella che l'identità personale coincide *solo* con il sé o in alternativa solo con il *corpo*.

Partendo da questa analisi, la risposta di Bakhurst, di stampo post-cartesiano, consiste al contrario nell'enfatizzare il legame del concetto di *persona* con la nozione di *essere umano*. In sostanza, l'essere umano può dirsi una persona solo in virtù della *potenzialità* di essere una persona di cui è dotato ogni uomo, anche quando esistono dei limiti come le disabilità o le malattie che ne impediscono il pieno sviluppo. Al concetto di essere umano quale *persona in potenza*, Bakhurst aggiunge l'idea che l'identità personale corrisponde al ruolo di *agente* razionale che agisce nel mondo. Non c'è un'azione di un ente separato che è il corpo successiva alla *decisione razionale* di un sé altrettanto separato, bensì l'azione di un *unico agente* che assolve entrambe le funzioni.

Una conseguenza importante di questa tesi è che non esiste — per Bakhurst — una natura razionale, astratta e universale data in considerazione dei tratti generali che riguardano la specie *umana*, come sembrerebbero al contrario presupporre coloro che intendono l'identità personale come costituita dal sé quale componente separata. L'essere umano, nella sua dimensione di agente razionale, appare in primo luogo come un essere corporeo e animale *situato* in una realtà, e che fin dalla nascita comincia a sviluppare, attraverso l'educazione, la *persona* che è già in potenza. La Bildung, secondo Bakhurst può infatti esplicarsi solo attraverso l'assunzione che l'interlocutore sia *potenzialmente* un abitante dello *spazio delle ragioni* anche quando, come nel caso del bambino, prevale ancora la sua natura "animale". Il *riconoscimento* nel bambino della soggettività e di una natura razionale, anche se solo *potenziale*, da parte del genitore o degli educatori, passa attraverso l'attribuzione di una natura *razionale* alle sue azioni in considerazione di alcune forme di vita comuni. È questo l'aspetto centrale su cui fa leva la nozione di Bildung. Il bambino, in base a questa "assunzione", è già inteso come un agente razionale, dove la razionalità è *interpretazione* in un senso che va decisamente oltre la concezione classica di 'interpretazione'. Il genitore interpreta il bambino attraverso delle *norme di razionalità* che *mediano le interpretazioni* delle sue azioni (Bakhurst 2011, p. 61). Ma queste norme —

che non sono principi *generali* desumibili *in astratto* dal tipo di essere vivente che è l'essere umano — richiedono la considerazione della razionalità dei *fini* dell'altro, dei fini del bambino. Ne segue che la razionalità si manifesta attraverso norme che si mantengono in vita a partire dai *giudizi* e dalle decisioni degli agenti razionali, non attraverso norme rigide e criteri astratti concepiti come universali, o capacità concepite alla maniera di abilità standardizzate.

Tuttavia, ciò che per Bakhurst consente di interpretare l'interlocutore attraverso la mediazione di norme e forme di vita comuni è un processo di *acculturazione* che consente la trasmissione dell'eredità culturale e della saggezza collettiva delle generazioni passate (Bakhurst 2011, p. 62). La mediazione dei *contenuti* della tradizione assume, quindi, un aspetto non secondario della mente e del carattere. La Bildung permette di concepire la persona come una modifica fondamentale dello stile di vita di quell'animale che è l'essere umano, consentendogli di acquisire gradualmente una seconda natura accanto alla prima natura di carattere animale (McDowell 1994, p. 125).

Detto questo, due almeno sembrano essere le importanti conseguenze della nozione di Bildung nella interpretazione di Bakhurst. In primo luogo, un ruolo centrale è assunto dal carattere *sociale* della Bildung, in secondo luogo Bakhurst sottolinea la differenza tra la propria concezione della *socialità*, che per il filosofo rientra nell'ambito di un "Realismo Modesto" (*Modest Realism*), e la funzione che l'aspetto sociale detiene nella concezione che Bakhurst chiama 'costruzionista'.

Il costruzionismo — da non confondere, per Bakhurst, con il costruttivismo di Piaget e la sua teoria dello sviluppo cognitivo — si basa sulla tesi che gli stati mentali — ad esempio le credenze e gli stati psicologici in genere — non siano altro che costrutti *sociali* creati per *convenzione*. L'idea ha origine proprio dall'assunzione erronea di quell'asimmetria, di stampo cartesiano, tra conoscenza in *prima* e conoscenza in *terza* persona che abbiamo menzionato prima. Poiché, in base a questa idea, è possibile conoscere solo la propria mente, da cui consegue l'impossibilità di conoscere con certezza le menti

altrui, il costruzionismo rifiuta il modello cartesiano della conoscenza introspettiva in prima persona e individua un modo alternativo per parlare degli stati intenzionali. Di qui la proposta che i contenuti mentali possano solo essere rappresentati nella forma di costrutti sociali formulati su base decisionale, per convenzione, nella forma di *credenze* (Bakhurst 2011, pp. 35–41).

Ora, per quanto riguarda le credenze, il costruzionista non intende che esse esistano nella realtà. Le credenze appaiono sotto forma di *proposizioni* perché questo è il modo in cui ci rappresentiamo per convenzione e socialmente i contenuti mentali che altrimenti non potrebbero essere rappresentati. La conoscenza degli stati mentali figura così come una *conoscenza* di carattere *proposizionale* che passa attraverso il linguaggio. Una conseguenza importante di questa tesi costruzionista è che il soggetto si pone di fronte alle proprie credenze e intenzioni come davanti a *oggetti* da descrivere e ispezionare.

La risposta di Bakhurst al costruzionista parte da un primo rovesciamento di prospettiva rispetto alla conoscenza in prima persona. Per Bakhurst, quando un soggetto conosce i propri stati mentali non li conosce per il fatto di avere un accesso privilegiato, introspettivo, ma perché li *vive*. L'agente non si pone di fronte ai propri contenuti come se questi fossero oggetto di ispezione, bensì come posizioni alle quali egli è giunto solo dopo aver *deliberato*. La differenza rispetto alla posizione del costruzionismo è sostanziale, poiché la relazione tra il soggetto agente e i suoi stati mentali è *agentiva*. Il soggetto è in questo caso un agente razionale: mentre sta deliberando ciò che deve pensare, egli non può dissociare la questione di ciò che crede dalla questione circa come sono e cosa sono i *fatti*. Il punto di vista appare pertanto rovesciato rispetto a quello assunto dal costruzionista, poiché è dalla caratteristica di essere razionale dell'*agente*, una caratteristica che si sviluppa gradualmente, che deriva l'autorità della prima persona nella conoscenza degli stati mentali, e non viceversa.

La risposta di Bakhurst al costruzionista si ispira in parte a una tesi di Moran (2001, p. 68, citato in Bakhurst 2011). Per Moran, l'idea che l'autorità della prima persona deriva da una concezione dell'io

come un agente razionale, toglie valore non solo alla tesi che gli stati mentali siano costrutti teorici, ma anche alla seconda importante assunzione del costruzionismo, quella che asserisce che il contenuto mentale è costruito *socialmente* nella *pratica interpretativa*. I contenuti mentali non sono per Bakhurst prodotti che stanno *là fuori* per essere interpretati, come ad esempio le opere letterarie sulle quali l'autore ha perso il suo controllo e che si mostrano aperte all'interpretazione del lettore. Per Bakhurst, il soggetto ha autorità interpretativa sui *propri* contenuti mentali e la sua vita mentale poiché ciò che pensa dipende da lui (Bakhurst 2011, p. 42).

Ma il problema più grave, per Bakhurst, è che la concezione costruzionista del ruolo sociale nella costruzione e nella conoscenza dei contenuti mentali diviene particolarmente problematica quando l'idea è applicata alle teorie dell'apprendimento. Per il costruzionista quel che corrisponde al carattere *sociale* è l'assenso generale, di massa, su determinati *criteri* della razionalità. Si tratta di criteri generali e universalmente applicabili corrispondenti a standard ottenuti attraverso una procedura di assenso della maggioranza. Diversamente — per Bakhurst — sebbene il ruolo sociale abbia una funzione, esso non prevede la formulazione di criteri standardizzati. Un esempio può chiarire meglio questa posizione.

Supponiamo di dover decidere se una lastra di pietra sulla quale abitualmente ci sediamo debba essere intesa come una panchina perché si deve determinare quante panchine si trovano in cortile. Ora, per il costruzionista riguardo al mondo esterno la questione è mal posta, nel senso che non esiste un "fatto" di quel genere nel mondo, tale da poter essere individuato in modo univoco. Che la lastra di pietra possa essere intesa come una panchina o no è questione di una decisione *convenzionale* stabilita a partire da un assenso generale, e in relazione a una situazione. Da questo assenso dipende la nostra decisione su cosa corrisponde al "fatto". Al contrario, secondo la concezione di Bakhurst, il fatto è comunque *là nel mondo*: ci sono panchine e una lastra di marmo nel cortile.

Il costruzionismo riguardo agli stati mentali assume — in analogia all'esempio della lastra di pietra — che gli stati mentali possano essere individuati solo come costrutti sociali, sulla base di convenzioni, e nella forma di credenze proposizionali e linguistiche. La proposta costituisce un rifiuto della tesi realista robusta in base alla quale si presuppone in modo dogmatico una realtà oggettiva corrispondente al "fatto bruto", in linea con una prospettiva di tipo scienziata. Alla realtà del fatto bruto corrisponderebbe poi una nozione di verità corrispondentista, in base alla quale vero è ciò che corrisponde a un fatto nel mondo. Il costruzionismo contrappone a questa tesi una forma di relativismo della verità in base alla quale vero è quel che corrisponde ad un fatto inteso non come appartenente al mondo fisico, bensì al discorso. I fatti, secondo questa concezione, sarebbero solo costrutti linguistici e sociali. Bakhurst, seppur più vicino a una concezione realista, presenta una posizione intermedia e diversa dal realismo robusto, che chiama 'Realismo Modesto'. Pur non negando la realtà e oggettività del mondo e la verità come corrispondenza, Bakhurst non intende la verità come *corrispondenza con il fatto bruto*. Secondo il filosofo non ci vengono mai dati fatti bruti, ma solo le nostre descrizioni *fallibili* del mondo. Queste descrizioni intendono ritrarre una realtà che sebbene non rinnegata, non è facilmente raggiungibile, e che può essere concepita solamente come un qualcosa di *indipendente dal linguaggio*. A questo proposito, si comprende in che modo la nozione di Bildung possa avere un ruolo in un'analisi del processo educativo.

Quel che il concetto di Bildung mette in evidenza è una particolare concezione dell'aspetto *sociale*. La dimensione sociale emerge qui nel *giudizio* continuo. Questo giudizio si manifesta nell'interazione tra l'individuo agente razionale, il *mondo*, e i suoi simili, in una prospettiva che — come avevamo anticipato — è quella della *seconda persona*. Ne segue che la stessa norma della razionalità è intesa non come applicazione di standard e rigidi criteri, ma come spazio del *giudizio* in cui centrale diviene il ruolo dell'agente nell'*intendere* la razionalità (Bakhurst 2011, p. 41).

Bakhurst sottolinea, pertanto, una differenza non trascurabile tra questo modo di intendere il ruolo sociale nella formazione della persona, e il modo in cui esso figura all'interno della tesi costruzionista. La prospettiva della seconda persona, associata all'idea di un *riconoscimento* della razionalità dell'altro, passa attraverso la trasmissione di una *tradizione* di forme della razionalità appartenenti alla storia delle ragioni umane (Bakhurst 2011, p. 74). Bakhurst, in parte ispirandosi alle teorie già di Lev Vygotskij, Evald Ilyenkov (1991) e Felix Mikhailov (1980), ritiene che questo fatto attribuisce al processo di acculturazione un aspetto centrale nell'educazione. In questa veste la tradizione storico-culturale figura, quasi paradossalmente, come una precondizione dell'indipendenza della mente e introduce un fattore nuovo nell'idea di Bildung e del tipo di razionalità che essa promuove.

L'autodeterminazione, quale scopo finale della Bildung, include per Bakhurst non solo la libertà di azione, ma anche l'esercizio del pensiero attraverso l'immaginazione, l'intelletto e il giudizio riguardo alla natura del *caso in questione*. Questo passaggio risulta particolarmente interessante se visto alla luce di alcuni sviluppi della Philosophy for Children relativamente all'educazione etica. Nell'approccio di Lipman e Sharp, il pensiero critico, infatti, non assolve un ruolo etico solo perché consente di facilitare una conclusione per via deduttiva applicando un principio morale o un valore universale a un caso particolare. Il punto è piuttosto che esso permette di capire, per via riflessiva, se quel caso determinato è un caso, un'occorrenza di questo tipo. In sostanza, ciò si traduce nel domandarsi se posso pensare di applicare un principio, una norma universale, a quella situazione come se quest'ultima ne costituisse automaticamente un campione, oppure se devo mettere in discussione il fatto che questo esempio particolare possa davvero essere un esempio campione di quella norma. Ad esempio, posto che ci sia accordo pressoché unanime sul fatto che dire bugie è sbagliato, il problema è capire se posso concludere che *quel* comportamento di Mark, il personaggio del racconto *Lisa* di cui si parlava qualche pagina più indietro, è o no un caso di bugia. Torneremo su questo punto in seguito.

In ogni caso vediamo come per Bakhurst sia centrale il requisito che una credenza ottenuta attraverso il *giudizio* è espressione della libertà dell'individuo, poiché riteniamo le persone *responsabili* di ciò che pensano. Decidere cosa pensare, cosa vale la pena di credere, non è questione paragonabile alla decisione riguardo a dove andare a cena stasera, ma di trovare una *prospettiva a partire dalla quale*, tenuto conto dell'insieme dei propri principi, delle norme del ragionamento e delle forme di pensiero della tradizione culturale a cui è stato educato, nonché della situazione particolare, risulta alla fine che *c'è una sola cosa in cui credere* e che orienta la propria decisione. Mediante la riflessione, in sostanza, ognuno decide di esercitare un controllo sulle ragioni che ha per credere quella particolare credenza, in opposizione a ciò che meramente *accade* nelle nostre vite.

4.3. Krassimir Stojanov: *Bildung* vs “learnification”. L'educazione tra *riconoscimento*, etica e dimensione critica

Una terza concezione di *Bildung*, dopo quelle di Standish e Bakhurst, è quella che appare all'interno della teoria di Krassimir Stojanov. Stojanov assume il concetto hegeliano di educazione, noto proprio come *Bildung*, nell'intento di fornire un'alternativa alle diffuse concezioni psicologistiche dell'apprendimento.

Per Stojanov, *Bildung* è il processo di crescita della mente che caratterizza lo sviluppo dell'individuo umano. Il filosofo distingue questa concezione da una concezione meramente psicologista della *Bildung* che si tradurrebbe in una forma di apprendimento che *non ha valore intrinseco*, per la ragione che non riesce ad articolare i bisogni individuali dei discenti attraverso possibili *ideali* e *valori*. La conseguenza della concezione psicologista è per Stojanov un apprendimento povero, poiché incapace di trasformarsi in una forma di auto-realizzazione per l'individuo. Al contrario, il processo di *educazione* quale “trasformazione” — nel senso hegeliano di *Bildung* — si verifica quando avviene un passaggio dalla dimensione *particolare*

a quella universale. Dalla dimensione preconettuale e indistinta di sé dell'individuo, in cui desideri e bisogni sono ancora inespressi, non definiti e spesso inconsapevoli, alla dimensione *concettualizzata* degli ideali e dei valori concepiti come universalmente applicabili a tutto il genere umano. Questo processo rende ragione di ciò che significa avere una mente.

Due sono in sostanza gli aspetti che caratterizzano l'individuo per Stojanov. In primo luogo, il fatto di essere un soggetto in grado di *conoscere*, acquisire conoscenza e disseminarla, e in secondo luogo, il fatto di essere una persona *moralmente* responsabile. Entrambi presuppongono l'abilità di *ragionare*. *Conoscere* significa essere in grado di fornire una *giustificazione* alle proprie credenze, mentre *agire in modo moralmente responsabile* significa, sia agire in base a *ragioni* condivisibili da un punto di vista generale, sia saper valutare le ragioni che gli altri adducono per le loro azioni.

L'abilità di ragionare, per Stojanov, è emanazione di un'intelligenza che oltrepassa il pensiero puramente teorico e che si attualizza nell'*azione* intelligente. Ma l'Intelligenza non è solo la capacità di afferrare gli oggetti esterni attraverso le relazioni che li coinvolgono, bensì anche riflessione sulle proprie credenze, e i propri personali desideri, bisogni, interessi. Ciò significa afferrare gli oggetti attribuendo ad essi un *significato* mediante una riflessione sull'effetto che essi hanno su di noi, ma questo è possibile solo se l'individuo è dapprima in grado di distinguere tra se stesso e quegli oggetti. La relazione con se stessi è precondizione, sia della relazione tra sé e il mondo, che della creazione del significato. Di conseguenza l'*autocoscienza* è intesa come il fondamento ultimo dell'intelligenza. La cosa interessante, per Stojanov, è tuttavia, il fatto che essa diviene possibile solo nella forma di una interiorizzazione delle *credenze* etiche, vale a dire di ciò che è desiderabile e di ciò che non lo è per la *comunità* all'interno della quale avviene la socializzazione dell'individuo. Formare l'auto-coscienza significa intraprendere un processo di *concettualizzazione* di quei primitivi desideri, bisogni, interessi attraverso il raggiungimento di una *consapevolezza* delle credenze etiche *collettive* mediante la *riflessione*.

A partire da questi presupposti, Stojanov solleva l'importante questione del ruolo che assumono le teorie educative rispetto alla centralità di una *riflessione* etica nella costituzione del sé. A malincuore osserva, tuttavia, come la ricerca contemporanea in ambito educativo ignori largamente il ruolo fondante della dimensione etica e dell'autocoscienza per lo sviluppo dell'individuo *umano*. Stojanov riscontra una tendenza generale che egli chiama, con un termine preso in prestito da Gert Biesta (2012), 'learnification'. Con il concetto di learnification, Biesta, intende un genere di approccio educativo che marginalizza l'*insegnamento* per incentrarsi esclusivamente sull'*apprendimento*. In questo approccio si attribuisce all'insegnante il ruolo di semplice *facilitatore* all'interno di un processo di apprendimento che si presuppone sia *condotto individualmente dal discente* (Stojanov 2018, p. 5).

Ma per Stojanov le conseguenze di questo stile educativo hanno una conseguenza ancora più grave di quella riconosciuta da Biesta. Si tratta della riduzione dell'educazione a un approccio *formale* cioè vuoto, non interessato a *contenuti*, e senza una direzione particolare (Stojanov 2018, p. 6). I contenuti sono ridotti a risorse e occasioni per l'apprendimento, senza riguardo per la loro *qualità*. Una conseguenza negativa è che un apprendimento di questo tipo, potendo assumere indistintamente diverse direzioni, esclude una qualsivoglia valutazione sul piano *etico*. Questa concezione si evince anche dal modo in cui il processo di apprendimento è descritto. All'interno di questi studi, esso figura semplicemente come un "cambiamento del comportamento" dello studente e delle disposizioni del carattere, senza indicazioni riguardo alla direzione nella quale avviene, se ad esempio in relazione alla responsabilità morale oppure no. L'apprendimento, in quest'ottica, è neutrale riguardo alle qualità *normative* dei contenuti *oggettivi*, e nessun giudizio può entrare nel merito di contenuti che meriterebbero di essere appresi, perché in sé stessi migliori rispetto ad altri. L'importante è che i contenuti scelti funzionino da *stimolo*. Questa *neutralità* e questa assenza di *normatività* caratterizzano l'apprendimento come learnification e inducono Bie-

sta a richiamare l'importante funzione dell'*insegnamento* nelle teorie educative.

Alle critiche di Biesta nei confronti della learnification, Stojanov aggiunge l'ulteriore obiezione che se lo sviluppo umano può essere inteso come *Bildung*, l'*educazione* va distinta non solo da un'enfatizzazione dell'*apprendimento*, ma anche da un'accentuazione esasperata dell'*insegnamento* stesso. L'introduzione di un ruolo importante per l'insegnante nella trasmissione dei contenuti, risente infatti di un problema opposto e parallelo a quello prima citato della learnification. Stojanov cita, ad esempio, l'esperienza personale degli effetti negativi che la Bologna Reform — introdotta qualche anno fa nell'accademia della Germania (paese dove Stojanov vive e lavora) — ha prodotto su un numero consistente di studenti universitari. Questi studenti lamentano un effetto "bulimia dell'insegnamento" (Stojanov 2018, p. 10, trad. mia) dovuto a un sovraccarico di conoscenze da apprendere, richieste solo per superare degli esami nella forma di test a scelta multipla. Dopo aver superato l'esame, i contenuti vengono regolarmente rimossi senza lasciare tracce, né sulla personalità dello studente, né sui suoi progetti futuri di vita. Ciò significa che questo genere di apprendimento non ha valore *intrinseco* per gli studenti, poiché non riesce ad articolare i loro bisogni in possibili ideali e valori, insomma non riesce a trasformarsi in una forma di auto-realizzazione per l'individuo. Al contrario, è solo quando l'apprendimento acquisisce un valore *intrinseco* per lo studente, e non legato principalmente a fini esterni — come ad esempio il conseguimento di un titolo che possa essere speso nel mondo del lavoro, aggiungiamo noi — che ha luogo, per Stojanov, un processo di *educazione* nel senso di una *trasformazione*, nel senso hegeliano di *Bildung*, dal *particolare* della dimensione preconconcettuale dei desideri e bisogni ancora inespressi, non definiti e spesso inconsapevoli dell'individuo, alla dimensione *concettualizzata* e *universale* degli ideali e valori.

Ma cosa significa trasporre i propri bisogni, desideri, ideali individuali in una forma *concettualizzata*? La risposta, per Stojanov, risiede in una *razionalizzazione* delle forme preconconcettuali. Il collegamento tra *educazio-*

ne e razionalità è ben espresso da una riflessione di Israel Scheffler (1973). Scheffler insiste sulla necessità di prendere in primo luogo le distanze da una concezione della razionalità che egli definisce una *riduzione oggettivata*, e che il filosofo attribuisce ai sostenitori della riorganizzazione dei curricula scolastici nella seconda metà degli anni Cinquanta soprattutto nel Regno Unito. Secondo questi ultimi, la scuola avrebbe dovuto occuparsi non dello sviluppo personale e dell'espressione individuale dello studente, ma della trasmissione dei *nudi fatti*² di pertinenza delle discipline scientifiche. Ma secondo Scheffler, la competenza accademica in queste discipline *fattuali* non può essere etichettata come *razionalità* (Scheffler 1973, p. 62, citato in Stojanov 2018, p. 11). Al pari di Scheffler, Stojanov sostiene una concezione *non oggettivata e non riduzionista* della razionalità. Essa presuppone l'abilità di partecipare ad una valutazione *critica* ed aperta delle regole e dei principi che regolano *ogni* aspetto della vita umana nonché il coinvolgimento dello studente in attività di dialogo *critico* rispetto ad ogni ambito di civiltà (Stojanov 2018, p. 12). Ciò richiede la capacità di articolare concettualmente le proprie credenze sostenendole attraverso delle *ragioni*.

Secondo Peters (1966, p. 31, citato in Stojanov 2018, p. 12) tutto ciò si traduce nello *sviluppo di una prospettiva cognitiva individuale*, ossia nell'abilità dell'individuo non solo di afferrare gli schemi concettuali delle cose con cui è messo a confronto nel mondo, ma anche, e soprattutto, nell'abilità di *comprendere* come collocarle all'interno di un coerente disegno di vita che egli può potenzialmente vivere e sperimentare. Questo richiede, anche per Stojanov, in primo luogo l'inserimento dell'individuo all'interno di una pratica di discorso *socialmente* articolata, e in secondo luogo, l'*iniziazione* e poi la partecipazione dell'individuo a forme di etica pubblica e di dialogo argomentativo su credenze e valori della comunità in cui avviene la sua socializzazione.

L'iniziazione alla dimensione sociale e pubblica avviene quindi in due passaggi successivi. Mentre il primo, in cui si formano bisogni

2. "Hard facts" nel testo, citato in Stojanov (2018, p. 11).

e desideri, può avvenire attraverso forme *arbitrarie* di vita sociale e comunitaria, il secondo, che prevede la trasformazione razionale di queste ultime, comporta una partecipazione a forme di vita sociale in cui le norme *etiche* vengono sottoposte a esame critico e intersoggettivo. In questa seconda fase, detta dell'*autocoscienza*, l'individuo è in grado di trascendere quella che è un'iniziale aspettativa legata alla precedente interiorizzazione di ruoli e costumi della comunità in cui è nato. Egli esplora il significato di certe norme non solo per quella comunità, ma anche rispetto a sé stesso, e le interpreta attraverso una prospettiva individuale. Inoltre, egli si chiede se è possibile essere d'accordo, se debba *accettarle*, e in quale misura. Dopodiché dovrà individuare i modi per *giustificare* la sua interpretazione e il suo atteggiamento. La *giustificazione* prevede quindi che l'individuo entri in quello che — come abbiamo già visto — Brandom chiama *lo spazio delle ragioni*. Si tratta di una pratica del ragionamento pubblico che consiste nell'impegno e nella responsabilità che un'accettazione di queste norme richiede nei termini delle loro conseguenze e delle loro implicazioni all'interno di una pratica sociale.

La Bildung è pertanto il processo di trasformazione da un insieme di credenze e valori interiorizzati e preriflessivi dell'individuo, a un insieme di responsabilità e impegni deliberati che richiedono razionalità e validità universali. Importante è però osservare che il carattere etico dell'educazione, nel senso della Bildung, non va inteso, per Stojanov, come presenza di *contenuti* etici o richiamo a valori presentati come precetti nei curricula scolastici, bensì come la formazione di una *prospettiva* attraverso la quale sono affrontati dei contenuti. La relazione etica dell'individuo col mondo non si instaura attraverso un'osservazione neutrale dei fatti, al contrario è una versione *generalizzata e universalizzata di una prospettiva in prima persona*.

Un ulteriore problema diviene così capire *come* questa articolazione concettuale si possa tradurre nei termini di *concrete pratiche* educative. La risposta di Stojanov è che essa risiede nella pratica della *negazione* — o quella che Hegel chiama 'la negazione determinata'

— che si attualizza attraverso una prima descrizione dell'*opposto* di un concetto articolato.

Questo concetto, per così dire *negativo*, per contrapposizione, rappresenta per il filosofo il modo di pensare e di agire *ideologico* che procede per vuote generalizzazioni e successive stigmatizzazioni. Il pensiero ideologico si presenta poi in due forme. Da un lato come stigmatizzazione di un pensiero, di un valore o di un ideale nella forma di un universale e di una norma, e al contrario, dall'altro, come una frammentazione eccessiva che rende impossibile comprendere un concetto in una visione d'insieme. L'idea richiama il concetto di Theodor Adorno (1959/2006) di 'educazione a metà' e che Adorno ritiene perfino peggiore della totale mancanza di educazione. Il pensiero astratto generalizzato dell'ideologia, che non instaura una sorta di dialogo con il particolare, con la prospettiva individuale, è per Stojanov la base di un modo di pensare che riduce i soggetti a parti di un'unità collettiva indifferenziata (Stojanov 2018, p. 74). Ma pensiero astratto e ideologico può divenire anche l'atteggiamento opposto ed estremo di frammentare il singolo a un punto tale da perdere ogni significato. Per illustrare la questione Stojanov riporta due esempi dello stesso Hegel (1808/1968 p. 78 citato in Stojanov 2018, pp. 74-75).

Nel primo esempio, un assassino viene condotto sul luogo dell'esecuzione. Una persona, tra il pubblico, si sforza di far comprendere le ragioni del crimine risalendo all'educazione ricevuta dal colpevole nella famiglia d'origine, ma si scontra con un'accesa protesta da parte di altri che ritengono quel discorso del tutto inutile, e perfino fuorviante nella misura in cui è inteso come una scusa per consentire all'accusato di evitare la pena. Per Hegel, il pensiero della maggioranza del pubblico costituisce, in questo caso, un esempio di pensiero *astratto ideologico*. Questa forma di pensiero non vede nient'altro nell'assassino eccetto il fatto *astratto* che è un assassino, annullando in lui ogni altro aspetto dell'essenza umana. Una forma opposta, sebbene altrettanto fallace, di pensiero astratto si verifica per Hegel anche quando il singolo caso, al contrario del preceden-

te, non è visto in relazione a norme e regole, bensì è inteso come isolato da tutte le *inferenze* che lo mettono in relazione con quelle norme. L'esempio in questione, sempre riferito alla scena precedente, è un gruppo di persone che depone fiori sul carro dell'assassino, nella convinzione di imitare i cristiani che a tempo debito avevano deposto rose sulla Croce di Cristo, ma ignorando totalmente il fatto che mentre Cristo si è sacrificato sulla Croce per la salvezza della razza umana, l'assassino ha violato drasticamente una norma morale universale. A differenza dell'uomo ideologico, la persona educata nel senso della Bildung hegeliana, stabilisce una mediazione, un *equilibrio* riflessivo permanente tra i significati singolari e i principi e le regole universali.

Stojanov osserva tuttavia che, sebbene quella trasformazione dal particolare, in prima persona, all'universale, generalizzato, avvenga principalmente in due stadi, dapprima nella forma di una *narrazione*, e poi di una trasformazione dei significati individuali, quali desideri e bisogni in forme *concettuali* generalizzate, si farebbe tuttavia un torto a Hegel se si pensasse che ciò riduce la Bildung a un processo puramente cognitivo. Per Hegel, la Bildung si caratterizza in primo luogo come un processo che avviene all'interno di relazioni sociali di cui fanno parte anche il *lavoro* e la *produzione* (Stojanov 2018, p. 75). Come l'*educazione a metà* produce il pensiero astratto ideologico e vuoto, così, in altri termini, essa produce anche quella che Adorno chiama la *falsa coscienza* della cultura di massa, costituito dal prodotto ideologico della cultura industriale. La cultura industriale si appropria degli oggetti e ne frammenta il significato in modo tale da renderli facilmente assimilabili, come per il pensiero astratto e ideologico, al fine di trarne un vantaggio economico. Gli oggetti perdono la loro unicità e il loro contenuto e divengono strumenti per l'accumulo del capitale economico, e talvolta politico.

All'interno di questo scenario, il pensiero critico acquisisce per Stojanov un ruolo di primo piano nel tentativo di decostruire tali deviazioni del pensiero poiché favorisce la *critica* delle forme ideologiche di azione e pensiero. Il pensiero critico, riportando gli oggetti gli

eventi e le persone nello spazio delle ragioni e inserendole in un tessuto inferenziale, rende possibile quell'equilibrio riflessivo tra la prospettiva particolare individuale e la concettualizzazione universale e generalizzata che caratterizza la Bildung. Siegel, ad esempio, sostiene una concezione del pensiero critico quale abilità di ragionamento fondata sulla capacità e la consapevolezza di dover *giustificare* le proprie vedute utilizzando una forma proposizionale. Il pensiero critico diviene un'attività epistemica in base alla quale l'abilità di ragionare si manifesta nella capacità di *valutare* le ragioni candidate a sostenere le credenze, e in secondo luogo nella disposizione ad essere *guidati* dalle ragioni. Ciò nonostante, sebbene la concezione di Siegel (2006) rappresenti il pensiero critico come un ideale di razionalità, essa ha il limite di non attribuire sufficiente rilevanza anche all'assunzione di una *prospettiva politica particolare* (Stojanov 2018, p. 78–79).

Una valida alternativa, per Stojanov, è invece costituita dal pragmatismo sociale e inferenzialista di Brandom, per il quale il ragionamento, oltre agli aspetti epistemici evidenziati, è sempre anche sociale e politico e inerente alla sfera del discorso pubblico. Come abbiamo visto, Brandom definisce il significato concettuale come l'inserimento di un concetto all'interno di un insieme olistico di ragioni, di commitments e entitlements, in sostanza con la duplice assunzione di una *responsabilità* (commitment), da parte del parlante, nell'uso di una certa parola e delle conseguenze che ne derivano nella comunità dei parlanti, nonché di un'*autorizzazione* (entitled) a quell'uso³.

In sintesi, la riflessione di Stojanov, in linea per molti aspetti con quella di Derry, enfatizza il ruolo dell'inferenzialismo in funzione antiideologica. Mentre il pensiero astratto ideologico — tipico di un'educazione “a metà” — non ammette prospettive individuali all'interno della propria visione “pura” e proibisce ad altri di alterare quel discorso con nuove proposizioni e ragioni, al contrario la

3. Per un'analisi più dettagliata della posizione di Brandom e del suo pragmatismo sociale rimandiamo alla Sezione 1.2 di questo libro.

Bildung, attraverso l'attività inferenziale, favorisce quel processo attraverso un *riconoscimento* di tutti i parlanti come abitanti lo spazio delle ragioni.

Alle precedenti considerazioni, Stojanov aggiunge una risposta al problema di comprendere cosa innesca quel processo di trasformazione che consiste nel passaggio al pensiero *oggettivo* e *concettualizzato*. Essa avviene in due fasi: dapprima attraverso una consapevolezza della differenza che sussiste tra il pensiero oggettivo della *comunità*, o pensiero di ciò che è buono o cattivo per *noi*, e ciò che è buono o cattivo *in sé*, in seguito mediante la scoperta che il mondo *oggettivo* e la *verità oggettiva* risultano tali solo se fondate su una riflessione *etica* che permette all'individuo di trascendere la propria dimensione inizialmente particolare e individuale, e che viene *innescata* da un processo di *riconoscimento intersoggettivo*. Il concetto di *riconoscimento* — che Stojanov prende a prestito da Axel Honneth (2003) — descrive un processo di autorealizzazione che avviene attraverso il *riconoscimento di sé* mediante la stima, l'empatia e il rispetto da parte di altri.

Quest'idea ci riporta ad alcune riflessioni di Standish e Bakhurst su cui ci eravamo soffermati poco fa. In modo per certi aspetti analogo, Standish osserva infatti che rispettare qualcuno significa riconoscerlo come almeno potenzialmente morale e dotato di ragioni pratiche, significa riconoscere il suo *potenziale* di essere razionale. Per Standish esso è addirittura anticipato alla funzione preconettuale del linguaggio, anche quando questa capacità è ancora solo in potenza, come nel bambino piccolo. Per Bakhurst la capacità inferenziale di ragionamento è quella che consente il passaggio da una prima natura animale a una seconda natura pienamente umana e razionale. Battersi per questo riconoscimento implica, quindi, fin da subito combattere l'ideologia e rivelare che si tratta di una falsa coscienza (Stojanov 2018, p. 79). Ma secondo Stojanov, sebbene esso avvenga attraverso la considerazione dell'altro come abitante lo spazio delle ragioni e dotato di una capacità inferenziale, Brandon — a differenza di Siegel, il quale insiste sull'idea che l'essere un abitante dello spazio delle ragioni non dà alcuna garanzia di ragio-

nare bene — intende la comunità sociale di discorso in modo tale da poter suo malgrado giustificare come valide certe ragioni di carattere ideologico e perfino carenti sul piano epistemologico. Il discorso risulta ancora più chiaro se poniamo a confronto questo pensiero di Brandom e lo stesso concetto di Bildung di Hegel. Nella concezione epistemologica di Brandom, per Stojanov, emerge un aspetto naturalista non presente nel pensiero di Hegel. Per Brandom e la sua semantica inferenziale, la concettualizzazione avviene fin dall'inizio, a partire da un tentativo di afferrare gli oggetti *nel mondo*. Al contrario, il passaggio in Hegel è duplice: non solo i contenuti concettuali devono avere valenza universale e una validità che va oltre il pensiero della comunità di discorso, ma mediano tra particolare e universale in accordo a norme e regole che sono insite nella struttura grammaticale delle antiche lingue ora perdute, e nel linguaggio delle scienze. La possibilità di trascendere il particolare nel concetto, prevista dalla Bildung, è pertanto questione di *sforzi educativi deliberati* e non solo l'effetto di una socializzazione quasi naturale. In questo senso, per il filosofo, l'approccio di Siegel risulta più affine alla prospettiva hegeliana di quanto lo sia quello di Brandom. Ma esiste anche un secondo aspetto che per Stojanov pone la propria concezione di Bildung più vicina alla sua versione hegeliana, che a quella sostenuta dall'inferenzialismo di Brandom e del pragmatismo sociale (social pragmatism). La Bildung, quale forma delle strutture concettualizzate, non rappresenta solo un processo cognitivo, ma figura anche nella produzione di oggetti nell'ambito lavorativo. Come possono esserci prodotti e attività che risultano *distaccate* dall'essere umano che le produce, ad esempio la lavorazione alienante di una sola fase di produzione di un oggetto, alla catena di montaggio, così ci sono oggetti che come quelli dell'artigiano, appaiono al contrario prodotti *strutturati*. Essi vengono definiti da Stojanov artefatti *inferenziali*, addirittura dialogati, che conducono ad un'articolazione concettuale dello stesso oggetto.

In sintesi, Stojanov fornisce una nozione di educazione in linea con il concetto hegeliano di Bildung che mira ad una trasformatio-

ne del particolare individuale verso una forma *concettuale* e *generale*. La concettualizzazione avviene pertanto attraverso un'articolazione inferenziale. Attraverso alcune strategie, come la critica del pensiero Ideologico, e il *riconoscimento* intersoggettivo, il parlante entra gradualmente in quello spazio delle ragioni che gli consente di avviare il processo di concettualizzazione.

4.4. Marina Garcés: Illuminismo radicale e pensiero critico nell'epoca della 'condizione postuma'

La rilevanza delle riflessioni di Standish, Bakhurst e Stojanov sul ruolo dell'eredità culturale e la possibilità di conciliare questo patrimonio con un atteggiamento critico, appare ancora più evidente alla luce della sfida attuale delle discipline umanistiche nell'era della cosiddetta *condizione postuma*. Per Marina Garcés (2019), nell'epoca che stiamo vivendo, il modo di intendere la critica appare talvolta come un'involuzione graduale rispetto al ruolo originario che la nozione di pensiero critico aveva rivestito nell'Illuminismo. Per combattere le forme di credulità caratteristiche della nostra epoca occorre riacquisire quel senso originario. Ma una lotta alla credulità introduce oggi anche un nuovo problema. Si tratta dell'idea — secondo modalità diverse sostenuta anche dalla Williams — che non è sufficiente avere accesso alla conoscenza disponibile del nostro tempo. Ciò che si richiede è stabilire una relazione con questa conoscenza tale da permetterci di *trasformare noi stessi* (2019, p. 49).

Secondo Garcés, la *condizione postuma*, che caratterizza la società attuale, è il tempo del "tutto finisce" (2019, p. 17). La condizione postuma è quella condizione dell'uomo che segue la fine del *postmoderno*. Se con il postmoderno l'umanità ha assistito alla fine dell'illusione prodotta dalla globalizzazione degli anni '80 '90 di un benessere carico di possibilità per tutti, la condizione postuma ha reso visibili i limiti del nostro pianeta nel far fronte a questo progetto. L'uomo si è rivelato non in grado di gestire la complessità che ha prodotto

con la conseguenza, visibile ora nella condizione postuma, che ‘il soggetto, come coscienza ha perso la capacità di dirigere la sua azione nel mondo e di farsi timoniere della storia’ (2019, p. 24). È questa la situazione che per Garcés segna il passaggio dalla postmodernità alla condizione postuma.

Ma allora perché, si chiede Garcés, continuiamo ad accettare impotenti tutto questo in modo così *acritico* e obbediente quale parte attiva della nostra stessa fine? Per rispondere a questa domanda occorre scavare un po’ in profondità. L’illuminismo aveva teorizzato un’idea di progresso come impegno e responsabilità. Questo impegno prevedeva un atteggiamento combattivo per un miglioramento del genere umano nei termini di una maggiore felicità e condizioni migliori di vita per tutti. Ma con l’affermarsi dell’economia politica a poco a poco questa idea si è tradotta nell’identificazione del progresso e dell’emancipazione umana con l’aumento della ricchezza. Ciò ha comportato lo sfruttamento delle risorse del pianeta, guidato dall’uomo. Questo spostamento del senso dell’emancipazione da parte dell’economia politica è tuttavia una delle grandi svolte che portarono indirettamente a neutralizzare la radicalità della scommessa critica dell’Illuminismo (2019, p. 43).

Tuttavia, l’Illuminismo, nella sua forma più matura, aveva già in sé anche i semi di una critica radicale, in grado di smascherare quella servitù culturale che suo malgrado lo stesso Illuminismo cominciava ad alimentare, vale a dire quel mito del progresso e del dominio di chi ha accesso al sapere che avrebbe condotto a quel progresso. Garcés ci fa notare come già Diderot, con il suo ‘philosophe’ ne *Il nipote di Rameau, o Rousseau*, nei *Discorsi sulle scienze e sulle arti*, mettesse in guardia da una classe dirigente che cominciava a monopolizzare l’accesso alla cultura e alla conoscenza. È questo rapporto implacabile, tipico dell’Illuminismo radicale, tra la scommessa per l’emancipazione e la critica dei suoi stessi pericoli, ciò che noi oggi, nella condizione postuma, dobbiamo — secondo Garcés — poter recuperare (2019, p. 48).

Tuttavia, la scissione dell’epoca attuale, nella condizione postuma, è per Garcés ancora più grave di quella denunciata da Diderot o

da Rousseau. Oggi la scissione è tra un sapere totalizzante e la scienza da una parte, e la totale impotenza dall'altra. La nostra condizione è oggi quella di un *analfabetismo illuminato*. Occorre pertanto rivalutare e ridefinire il concetto di critica anche perché il problema nella società attuale non risiede tanto nella difficoltà di accesso alla conoscenza, ma piuttosto nei meccanismi di *neutralizzazione* della critica (2019, p. 52).

Garcés osserva che questi meccanismi sono sostanzialmente quattro: la *saturazione dell'attenzione*, la *segmentazione dei pubblici*, la *standardizzazione dei linguaggi*, e l'*egemonia del soluzionismo*. Riguardo alla *saturazione dell'attenzione* — citando l'economista Michael Goldhaber e il filosofo Slavoj Žižek — Garcés fa riferimento alle nozioni di *economia dell'attenzione* e di *interpassività*. Già gli enciclopedisti facevano riferimento ai tempi lenti della verità e alla difficoltà di digerire le conoscenze disponibili. Ma oggi la quantità di informazioni rispetto a due secoli e mezzo fa è cresciuta in modo esponenziale e il problema ha assunto dimensioni ancora maggiori. È quindi ora l'attenzione, e non l'informazione, ciò che è divenuto un bene scarso e prezioso. Ne conseguono ansia, frustrazione, senso di impotenza e dipendenza che portano alle forme attuali di credulismo, e di attività delegata, ossia la tendenza di far fare cose a qualcun altro, generalmente una macchina. Nonostante che questo fatto possa sembrare un vantaggio per l'uomo, e questo tipo di relazione possa muovere informazioni, essa non produce esperienza né comprensione o spostamento di alcun tipo (2019, pp. 53–55).

Il secondo meccanismo di neutralizzazione della critica è la *segmentazione dei saperi* (o linguaggi). Si offrono conoscenze e prodotti tecnologici e culturali in base a categorie o segmenti quali reddito, età, provenienza geografica, eccetera. Il segmento categorizza i saperi, ma dando origine a un processo di standardizzazione della produzione cognitiva e a una standardizzazione dei *modi* di funzionare: tutto funziona allo stesso modo, nell'attività accademica, nel mondo della moda e nel sistema di creazione dell'opinione. Così come nelle università — riporta Garcés — spesso non si è in grado di compren-

dere ciò di cui parlano i colleghi di altri dipartimenti, ma si è sicuri che in tutte le università del mondo si segue lo stesso schema di funzionamento, così nella moda tutti si muovono all'unisono riguardo alle tendenze ai cambiamenti. Anche nell'ambito dell'opinione sussiste una standardizzazione del pensabile (2019, pp. 56–57).

Questa gestione delle conoscenze alimenta poi l'*ideologia soluzionista*, la terza delle strategie attuali di neutralizzazione della critica. L'assenza di una condotta genuinamente critica, nel nostro tempo, è pertanto all'origine di una forma di *credulità* che determina due importanti atteggiamenti: o l'irreversibilità della distruzione o la soluzione tecnica insindacabile su cui non possiamo influire. Come sostenuto anche dal sociologo Evgeny Morozov, il soluzionismo è l'ideologia che legittima e sancisce l'aspirazione ad affrontare qualunque situazione sociale complessa, a partire da problemi che abbiano una definizione chiara e una soluzione definitiva (2019, p. 58).

Il termine 'soluzionismo' — nato nella Silicon Valley — rappresenta l'utopia di portare l'umanità in un mondo senza problemi in cui gli umani potranno anche essere stupidi, perché sarà il mondo a essere intelligente e i problemi saranno risolti (2018, p. 58). Lo scenario appare piuttosto simile a quello descritto dallo scrittore Ermanno Cavazzoni nel romanzo 'La galassia dei dementi' (Cavazzoni 2018). Nell'utopia soluzionista non si tratta più di aumentare la potenza produttiva per amplificare le capacità umane, ma di delegare l'intelligenza stessa. Saranno le macchine a decidere, ma come osserva Garcés, la cosa preoccupante di questa intelligenza artificiale delegata non è il semplice fatto che sia una macchina a esercitarla, ma il fatto che sia a-problematica e, pertanto, irriflessiva (2019, p. 59). Sebbene questa forma di intelligenza possa accumulare dati, e sia capace di autocorreggersi, non è in grado di esaminare sé stessa né giudicarsi.

Ma c'è una domanda — per Garcés — che nessun dogmatismo soluzionista potrà mai risolvere, ed è quella che il filosofo francese La Boétie considerava alla radice di qualunque insubordinazione, ed è *Ma questo è vivere?* Per Garcés, alla radice di una riformulazione in

chiave attuale del pensiero critico, è proprio l'esigenza di recuperare questa domanda e gettarla contro la credulità e la servitù del nostro tempo (2019, p. 61). Occorre riappropriarsi dell'idea di umano come ciò che non è compiuto. Riappropriarsi di questa incompiutezza significa riappropriarsi della nostra condizione e della nostra esigenza riflessiva, Davanti al rischio di un'umanità in estinzione, un'umanità in transizione. Per umanità in transizione Garcés intende quindi la possibilità di uno spostamento del punto di vista (p. 63) e di cosa è possibile *fare* ora. Un altro pericolo può infatti venire non solo dalla mancanza di una critica della servitù della cultura, ma anche dalla sua estremizzazione. Come gli illuministi anche altri mostreranno in seguito i segnali di una critica radicale della cultura, intesa come una forma di oppressione, di credulità e servitù culturale. Ancora fino ai giorni nostri le istituzioni globali della cultura sono diventate sedi permanenti della critica culturale, come è il caso dei musei di arte contemporanea, delle facoltà umanistiche di filosofia e scienze umane e così via.

Il problema che mette in evidenza Garcés è che quando la cultura si riduce a essere critica della cultura, la sua autonomia corre il rischio di essere condannata all'autoreferenzialità (2019, p. 46). Questo tipo di critica, caratterizzata da una circolarità, fa parte della nostra condizione postuma poiché sembra muoversi unicamente nello spazio che rimane tra ciò che è già accaduto e l'impossibilità di fare qualcosa di diverso. Ma è necessario — secondo Garcés — venir fuori da questo circolo vizioso e situare la necessità della critica alla sua radice: la denuncia delle relazioni tra il sapere e il potere non ha interesse di per sé, ma acquisisce valore per i suoi effetti di emancipazione (2019, p. 46), nella misura in cui ci restituisce la capacità di elaborare il senso e il valore dell'esperienza umana a partire dall'affermazione della sua libertà e dignità.

Il fatto che le discipline umanistiche siano oggi in discussione e in transizione significa pertanto che sono soggette a una disputa sul senso di ciò che è umano, al bisogno di ritrovamento tra natura e cultura, tra ciò che è dato e ciò che è costruito. Garcés ci ricorda infatti che la

dignità non è mai stato un attributo qualsiasi, ma coincide con la possibilità di definire quale possa essere lo statuto dell'esperienza umana dal punto di vista del miglioramento delle sue condizioni. Si tratta di riappropriarsi del tempo vivibile, e di saper conciliare saperi capaci di coniugare un'incredulità dubitativa con la fiducia (2019, p. 79).

4.5. Conclusioni

L'accento posto sul ruolo della *tradizione storica* e sociale delle forme della ragione, nell'acquisizione della razionalità, costituisce un passaggio importante all'interno della nostra riflessione sul pensiero critico. Le riflessioni di Standish, Bakhurst e Stojanov sul concetto di Bildung suggeriscono una linea di indagine alternativa a una più tradizionale concezione del pensiero critico di stampo prevalentemente tecnicista e metodologico, incentrata sull'acquisizione di abilità tecnico formali.

Sia Standish, che Bakhurst, si collocano all'interno di una concezione realista. Mentre Bakhurst si colloca su una linea hegeliana, storico-sociale e anti-costruzionista, Standish è più vicino alla concezione heideggeriana in base alla quale la funzione del linguaggio, quale iniziazione allo spazio delle ragioni, non è solo sviluppo di una capacità concettuale. L'uso del linguaggio svolge anche l'importante compito di consentire il *riconoscimento* di sé come persona nel mondo che ha qualcosa da dire. Ma questo compito, a differenza di quanto sostenuto da Bakhurst, è svolto per Standish da una capacità del linguaggio che è anche *rappresentativa*, e non solo concettuale. Su posizioni simili, sebbene più vicine a una concezione heideggeriana e anti-epistemologica nel senso classico dell'epistemologia, risulta essere anche la Williams.

Stojanov sostiene l'importanza, nell'educazione, di una concezione della Bildung come *sviluppo umano* quale trasformazione dell'individuo da una concezione del sé particolare a una dimensione universale. Ispirandosi ad alcune tesi neohegeliane questa concezione

— come già per Standish — aggiunge a quella classica hegeliana il ruolo fondamentale del *riconoscimento intersoggettivo*. Stojanov, tuttavia, sottolinea la rilevanza dell'attività *inferenziale* nell'individuare uno spazio delle ragioni come dimensione del riconoscimento, in linea con il pensiero di Brandom e come sostenuto da Derry. Nell'attività inferenziale, la possibilità di trascendere la dimensione particolare e preconettuale del sé individuale in una forma universale e concettuale assume una connotazione *normativa*. Il passaggio avviene attraverso una dimensione sociale di dialogo e riflessione *critica* in cui le ragioni individuali vengono intenzionalmente sottoposte al vaglio critico intersoggettivo, mentre l'individuo decide deliberatamente di sottoporsi a delle *norme* concettuali concepite come oggettive e universali.

All'interno di questo processo, tuttavia, non viene mai meno, pur nella diversità dei vari approcci teorici esaminati, la considerazione della dimensione *prospettica* che le ragioni individuali hanno sulla norma *concettuale*. L'idea è che questa dimensione, oltre che del linguaggio universale delle scienze, si avvale anche del contributo dell'*immaginazione* per comprendere e immaginare il punto di vista dell'altro, anche solo al fine di un suo *riconoscimento* nello spazio inferenziale. Il riconoscimento può manifestarsi in varie forme, attraverso un'educazione all'arte, alla letteratura, nonché al lavoro manuale e artigianale, cosicché perfino una prima concezione individuale, preconettuale, di desideri e bisogni si inserisce all'interno di un insieme olistico di concetti correlati. Il primitivo significato si arricchisce e si approfondisce attraverso il *giudizio* continuo, assumendo la connotazione universale dapprima di *ideale* e poi di *valore* universale valevole per tutto il genere umano.

Garcés ci mette inoltre in guardia da un pericolo che spesso coronano certe concezioni della critica, e del pensiero critico nella società attuale, ed è quello che si verifica quando la critica diviene cultura che si riduce a essere solo critica della cultura, e la sua autonomia finisce per essere condannata all'autoreferenzialità. Il pensiero critico per Garcés deve tornare ad assumere il ruolo originario di lotta alla

credulità, ma a partire da una considerazione dei suoi effetti sull'emancipazione dell'esperienza umana.

Per Bakhurst, l'idea che la Bildung miri allo sviluppo della persona autonoma va oltre l'idea che la libertà e l'autonomia siano raggiungibili secondo i modelli standardizzati cui siamo maggiormente abituati, e cioè la scelta riguardo a *cosa fare* e *come agire* alla luce di quella scelta. L'autodeterminazione, quale scopo finale della Bildung, include infatti non solo la libertà di azione, ma anche l'esercizio del pensiero attraverso l'immaginazione, l'intelletto, nonché il giudizio che individua la natura del *caso* che costituisce l'oggetto di discussione. Questo passaggio, come abbiamo visto, risulta particolarmente interessante se visto alla luce di alcuni sviluppi della Philosophy for Children relativamente all'educazione etica.

Pensiero critico, ingiustizia epistemica ed Education Injustice

5.1. Education injustice e didattica minima nell'acquisizione della virtù–competenza

5.1.1. Una critica al costruttivismo e alla didattica minima: la Cognitive Load Theory

L'idea che la competenza cognitiva possa essere spiegata come un'acquisizione di virtù epistemiche ed etiche, come abbiamo osservato qualche sezione più indietro, rappresenta solo il punto di partenza per una teoria dell'apprendimento. Secondo i più importanti sostenitori della didattica minima o Minimal Instruction Theory — come ad esempio Jerome Bruner, Papert, Steffe e Gale (Bruner 1961, Papert 1980, Steffe e Gale 1995 citati in Kirschner et al. 2006) — l'apprendimento è più efficace in contesti in cui gli studenti devono *costruire* o addirittura *scoprire* da soli le informazioni essenziali, anziché ricevere istruzioni, conoscenze e tracce guidate. Al contrario, i sostenitori della didattica guidata o Direct Instruction Theory — come ad esempio Sweller, Cronbach, Snow, Klahr, Nigam, Shulman e Keisler (Sweller 2003, Cronbach e Snow 1977, Klahr e Nigam 2004, Shulman e Keisler 1966 citati in Kirschner et al. 2006) — ritengono che fornire ai discenti una guida e informazioni più cospicue riguardo a concetti e procedure specifiche di ogni disciplina, abbia effetti decisamente migliori dell'apprendimento per scoperta di questi stessi concetti. Dello stesso parere sono Kirschner, Sweller e Clark (Kirschner, Sweller e Clark 2006, citato in Derry 2019), fautori con

altri della teoria del carico cognitivo (Cognitive Load Theory). La ragione che Kirscher, Sweller e Clark adducono a supporto di questa tesi, è che la didattica guidata consente di spiegare concetti, procedure e strategie di supporto che risultano compatibili con l'architettura cognitiva umana. L'aspetto più importante di queste strategie guidate è il riconoscimento dell'idea centrale che l'apprendimento è realmente efficace solo quando costituisce un *cambiamento* nella memoria di *lungo termine*.

Un'osservazione di Kirschner, Sweller e Clark mostra come i risultati delle ricerche quantitative nell'ambito della psicologia cognitiva riportino risultati migliori negli studenti esposti a una didattica guidata, piuttosto che nei casi in cui questi venivano introdotti a una didattica minima che figura sotto diverse spoglie, come il metodo *problem-solving*, l'apprendimento per ricerca o l'apprendimento per scoperta. Una ragione essenziale, secondo Kirschner, è l'eccessivo carico cognitivo che la didattica minima impone allo studente, senza tenere conto della struttura cognitiva umana e della natura della memoria.

L'approccio Minimal Instruction Theory si basa essenzialmente su due presupposti (Kirschner et. al. 2006): in primo luogo, l'idea che dovendo risolvere problemi in contesti "autentici", *di realtà*, sovrabbondanti di informazioni, i discenti possano avere la migliore esperienza di apprendimento; in secondo luogo, l'idea che la conoscenza sia meglio acquisita attraverso esperienze che si basano sulle procedure tipiche di una determinata disciplina. La seconda assunzione comprende l'idea che il contenuto *pedagogico* dell'esperienza di apprendimento sia *identico* ai *metodi*, ai *processi*, e più in generale *all'epistemologia della disciplina* studiata. Questo implica la richiesta di scoprire i fondamentali principi di quella scienza impostando le attività di ricerca sul modello dei ricercatori professionisti, ad esempio nell'ambito di una lezione di medicina, scoprire attraverso un approccio *problem-solving* le soluzioni mediche per i problemi più frequenti dei pazienti, e così via.

Tuttavia queste due assunzioni, secondo Kirschner, Sweller e Clark, presentano importanti criticità. Un primo ostacolo è costi-

tuito da un'inadeguata comprensione della relazione tra *memoria di lavoro* e *memoria a lungo termine*. Secondo gli studi degli ultimi decenni la memoria a lungo termine non può più essere pensata come un deposito passivo di informazioni che consentono agli agenti esclusivamente di ripetere ciò che hanno imparato, ma piuttosto come l'elemento centrale e dominante della struttura cognitiva umana. Ma non solo. Questo tipo di memoria condiziona ogni cosa che gli esseri umani percepiscono con i sensi. Altri studi mostrano, ad esempio, come la competenza e l'abilità dei giocatori esperti di scacchi derivi dalla possibilità di sfruttare le cospicue *esperienze* accumulate nella memoria a lungo termine e dalla possibilità di selezionare velocemente, tra queste, le procedure più efficaci per risolvere i problemi. Ciò significa che gli esseri umani sono competenti e virtuosi in un determinato ambito grazie alla memoria di lungo termine, e alla sua capacità di *immagazzinare* conoscenze. Le informazioni consentono di *riconoscere le caratteristiche specifiche* di una determinata situazione e danno anche inconsciamente indicazioni su cosa fare e quando agire. Ne deriva che lo scopo di una teoria o approccio didattico deve essere quello di incidere e alterare la memoria a lungo termine. Se nulla è cambiato in questo tipo di memoria, significa che nulla è stato appreso, mentre ogni approccio che non sia in grado di specificare che cosa è cambiato in questo genere di memoria può essere considerato inefficace.

Un secondo elemento da considerare è la *memoria di lavoro*. A differenza della memoria a lungo termine, la memoria di lavoro non immagazzina, ma ha la funzione di *processare* le informazioni all'interno di una modalità *cosciente e consapevole*. Kirschner, Sweller e Clark osservano che le informazioni sono essenzialmente di due tipi: quelle *nuove* e quelle *da tempo immagazzinate* nella memoria a lungo termine. Rispetto a queste categorie la memoria si comporta diversamente poiché appare molto più limitata in capacità e durata quando deve processare informazioni *nuove*. Questi limiti della memoria di lavoro si applicano, tuttavia, solo alla fase di lavorazione delle informazioni *non ancora apprese*. Ad esempio, nuove combina-

zioni di numeri o di lettere possono essere trattenute solo per un tempo molto ristretto con conseguenti limiti riguardo al numero di informazioni che possono essere processate contemporaneamente, a differenza di quelle precedentemente apprese e immagazzinate nella memoria a lungo termine. Ne segue che oltre alla già citata capacità di *alterare* la memoria a lungo termine, un secondo criterio per determinare l'adeguatezza di una determinata teoria didattica è costituito dalla capacità di tenere in debita considerazione questi limiti della memoria di lavoro nella lavorazione delle informazioni *nuove* per lo studente.

A questo proposito, Kirschner, Sweller e Clark osservano come una didattica minima basata su un approccio costruttivista, problem solving o apprendimento per scoperta, impone al contrario un grosso fardello sulla memoria di lavoro, senza tenere alcun conto del secondo criterio appena citato. La teoria di Bruner (1961, citato in Kirschner et. al. 2006) costituisce un esempio di questo tipo. Sebbene potesse apparire plausibile nel momento della sua nascita, risulta meno plausibile ora, alla luce degli studi sulla memoria effettuati in questi decenni. In modo analogo, il costruttivismo, quale sottospecie della didattica minima, risulta non giustificato. Sebbene sia possibile costruire certe conoscenze a partire da un numero limitato di informazioni, gli studi in merito mostrano che il fatto di fornire solo informazioni minime o parziali non produce alcun *incremento* della conoscenza rispetto a una modalità più completa di *trasmissione* dei contenuti.

La stessa sorte è riservata al secondo presupposto delle didattiche minime. Ricordiamo che la tesi su cui si basa tale assunzione è che l'apprendimento è più efficace quando l'attenzione si sposta dalla trasmissione dei contenuti all'apprendimento *per scoperta* a partire da un'esperienza degli stessi processi e delle *procedure tipiche delle singole discipline*. Il limite di questa tesi, per Kirschner, è che il *modo in cui un esperto lavora* nel proprio dominio — in pratica l'epistemologia di una disciplina — non è equivalente al *modo in cui un novizio apprende* in quell'area, vale a dire alla sua pedagogia. L'errore nasce da una

confusione tra quel che è l'insegnamento di una disciplina, di cui la fase di ricerca costituisce un aspetto rilevante — ad esempio l'insegnamento dei processi *di* ricerca di quella scienza — e l'insegnamento *per* ricerca e per scoperta che utilizza i processi di ricerca di quella disciplina (Kirschner et al. 2006). Questo modo di pensare fraintende quello che è l'uso fatto dagli esperti delle procedure di ricerca nel settore disciplinare, già ampiamente conosciute e padroneggiate, con le capacità di un novizio inesperto in quell'ambito. Le ricerche e gli studi quantitativi mostrano che sussiste una differenza sostanziale tra l'*apprendimento* e la *pratica* di una disciplina e che i migliori risultati sono ottenuti quando gli studenti, messi a confronto con nuove informazioni, ricevono istruzioni *esplicite* riguardo a cosa fare e come farlo. Altri studi citati da Kirschner, Sweller e Clark (2006, p. 79) riportano casi di studenti frustrati, persi e demotivati dopo essere stati esposti all'apprendimento per scoperta, e in alcuni casi perfino portatori di concezioni decisamente distorte su alcuni contenuti. Al contrario, coloro che avevano ricevuto numerosi esempi e più contenuti e istruzioni avevano ottenuto risultati finali migliori.

In sostanza la teoria del carico cognitivo di cui sono portavoce Kirschner, Sweller e Clark, mostra come la pratica di fornire agli studenti contenuti e concetti più ricchi, schemi e tracce guidate in cui collocare e inserire gradualmente, *con tempi adeguati*, le informazioni, nonché la trasmissione di numerosi esempi di analisi e problemi svolti sul tipo di quelli che dovranno in seguito cercare di affrontare da soli, si rivela decisamente più efficace. Questa strategia riduce infatti il carico della memoria di lavoro e dirige l'attenzione all'apprendimento delle relazioni essenziali per la soluzione del problema, dando modo agli studenti di acquisire gradualmente numerosi *schemi* di soluzioni¹.

1. Kirschner, Sweller, e Clark (2006) riportano, tuttavia alcune eccezioni. Si tratta di casi in cui le teorie didattiche minime risultano efficaci se gli studenti hanno *già* una conoscenza piuttosto esaustiva di un ambito e utilizzano un numero cospicuo di precedenti esperienze già strutturate.

5.1.2. *La formazione della virtù–competenza tra inferenzialismo, Cognitive Load Theory e Direct instruction Theory*

In precedenza, avevamo osservato come il significato che riteniamo essere più vicino alla nozione di competenza, nell'ambito didattico, è il concetto di *virtù* introdotto da Sosa all'interno dell'epistemologia della virtù. La virtù — per il filosofo — corrisponde alla *metacompetenza riflessiva*, vale a dire al livello più alto tra i vari gradi in cui si articola la competenza, il cui grado più basso è rappresentato dalla semplice skill o abilità di carattere tecnico.

Un presupposto teorico ormai consolidato in Italia — per lo meno a giudicare dalle indicazioni ministeriali dell'ultimo decennio — sembra essere quello secondo cui la formazione delle competenze nel senso indicato sopra, debba avvenire secondo modalità *problem solving*, compiti di realtà, acquisizione di abilità tecniche o skills. Eppure sulla questione — come mostra la sezione precedente — rimangono ancora diverse perplessità.

Il caso prima menzionato del bambino cui si chiede una competenza riguardo al concetto di divisione² rappresenta a nostro avviso un valido esempio di come la nozione di *competenza* si presti ad alcuni fraintendimenti. In ambito scolastico, questa nozione è associata generalmente alla capacità di individuare delle verità *oggettive*, e costituisce un presupposto nell'ambito della valutazione dei risultati dei test nazionali sottoposti agli studenti, così come al di fuori del contesto educativo, la natura *normativa* della competenza è da intendersi come disposizione alla tracciabilità della verità oggettiva. Ammesso che così stiano le cose, un aspetto centrale per un'epistemologia dell'educazione all'insegna delle virtù, dovrebbe riguardare il passaggio ulteriore ad un'analisi più approfondita circa il tipo di *norma* epistemica che comporta questa tracciabilità. Una prima importante differenza, che fin qui abbiamo ribadito in tutti i modi, è riscontrabile tra *norme di tipo logico-deduttivo* — come quelle *monoto-*

2. Si veda la Sezione 1.2.1 di questo libro.

niche del ragionamento logico-formale — e *norme non-monotoniche*, che pur potendo includere le inferenze deduttive come caso limite, tengono conto, diversamente dalle prime, del continuo confronto con la contingenza.

Mentre le norme monotoniche prevedono l'assunzione nota come "all other things being equal"³, le norme non-monotoniche tengono conto delle nuove esperienze e informazioni del soggetto che possono modificare il suo background e di conseguenza le premesse alla base delle sue inferenze. Nel caso delle inferenze materiali, inciderebbero direttamente sulle condizioni di correttezza di queste inferenze. Il problema di discriminare in quale di questi due gruppi rientra la norma alla base della virtù competenza non è irrilevante, poiché pregiudica sia la capacità dell'allievo di giudicare quando la situazione è quella appropriata per la sua applicazione, sia il modo in cui viene giudicata la sua competenza.

Questo aspetto emerge in particolare a scuola, quando una competenza metariflessiva dell'alunno viene sottoposta alla valutazione del docente. Chi valuta il corretto esercizio della competenza di un agente — poniamo di nuovo la competenza del bambino nell'esempio descritto — molto spesso e inconsapevolmente non valuta in modo asettico e oggettivo, ma a partire dalla scelta più o meno inconsapevole di un determinato criterio implicito e da interessi individuali di vario genere che si distanziano dall'interesse teorico dichiarato.

Se quindi la norma è intesa come oggettiva, si tratta di capire, in ogni caso, di *quale oggettività* si parla. Sia nel caso delle norme monotoniche che di quelle non-monotoniche è possibile rintracciare una forma di *oggettività*, ma naturalmente si tratta di due nozioni che comportano due spiegazioni diverse. Ricordiamo che nel caso sopra citato del bambino giudicato solo abile, ma non pienamente competente — perché ha risposto '3 scaffali con resto di tre libri', anziché rispondere '4 scaffali' per approssimazione — l'insegnante sta in realtà valutando la competenza a partire da un personale interesse

3. Per una sintetica spiegazione di questo concetto si veda la Prefazione di questo libro.

per un criterio *pragmatico*, ad esempio il contesto aziendale in cui un magazziniere deve prendere la decisione di acquisire 4 scaffali, approssimando per eccesso. Poiché però la richiesta non era esplicita e non era esplicitamente dichiarato il contesto, né il punto di vista, il bambino, al contrario, poteva utilizzare un altrettanto implicito criterio legato a un interesse soggettivo, ad esempio il risparmio, o l'economia di spazio legato alla sua esperienza di vissuto personale. Diremmo per questo che il bambino davvero non conosce appieno la divisione? Il rischio è quello di confondere il piano astratto matematico con un piano pragmatico. A differenza dal primo, il secondo non è esente da considerazioni legate alla situazione, al contesto d'uso e all'interesse soggettivo di chi valuta.

Al riguardo, nell'articolo 'A problem for Cognitive Load Theory – the Distinctively Human Life-Form' (2019), Derry sottolinea come gli insegnanti, sebbene consapevoli del fatto che la propria comprensione del significato può differire da quella dei loro studenti — una consapevolezza ben riassunta dalla frase satirica 'indovina cosa ho in mente' — possono nondimeno non essere in grado di attribuire un ruolo significativo al ragionamento dei ragazzi. In questo caso il problema è che l'insegnante concepisce il significato come una relazione tra una *rappresentazione*⁴ e ciò che essa rappresenta, assumendo che le parole siano semplici *nomi di cose*, eventi o stati di cose. Questa assunzione, spesso inconsapevole, ha importanti implicazioni pedagogiche. Sebbene una parola sia chiaramente connessa al proprio referente, all'oggetto o al concetto che rappresenta, il problema pedagogico più importante è comprendere *come*, cioè il *modo*, in cui *nasce* questa connessione. Questa conoscenza, per Derry, è data dall'insieme di inferenze che vedono al proprio interno il concetto, in relazione ad altri concetti e altre situazioni che hanno a che fare con l'esperienza del parlante e il suo background di conoscenze e vissuto personale. Derry riporta il seguente esempio. Durante una

4. Derry intende la nozione di rappresentazione come una relazione tra significante e riferimento.

lezione di religione sulla Bibbia, finalizzata ad una comprensione delle differenti pratiche e credenze religiose di varie comunità di fedeli, ai bambini di una scuola venne distribuita una traccia che indicava un esercizio da svolgere. Ad ognuno dei ragazzi era stato dato il compito di costruire la propria Bibbia includendo anche illustrazioni di concetti presenti nel libro, come leggi, profezie e via dicendo. Tra i testi prodotti dai bambini, venne fuori una “Bibbia della moda”⁵ all’interno della quale il concetto di legge era illustrato mediante immagini che riportavano frasi indicanti regole relative all’età consentita per indossare determinati capi di abbigliamento. Così il concetto di profezia assunse la forma di previsioni riguardo a come un popolare negozio di moda potesse in seguito andare in bancarotta ed essere rimpiazzato da uno nuovo e diverso. Lo studio della Bibbia fu concluso e si passò poi a un altro argomento.

La domanda che si pone Derry è se questo genere di attività sia davvero attinente a una comprensione della Bibbia nel contesto di una lezione di religione. L’esempio rientra all’interno di un genere di approcci che comprende l’approccio problem-solving, la didattica basata su compiti “autentici” o di realtà e il costruttivismo. Questi, in sintonia con la didattica minima, richiedono di suddividere la conoscenza in parti sempre più piccole, intendendo la comprensione come un’aggiunta graduale di “parti” del significato, ottenute attraverso procedure separate e parcellizzate di problem-solving. Ma simili procedure, per Derry non riescono a rendere ragione del fatto che per comprendere, gli studenti devono poter entrare in contatto con le forme complesse della conoscenza o degli ambienti in cui hanno accesso alle *norme* che governano le *relazioni inferenziali*. Derry sottolinea, inoltre, come questa capacità non possa nascere *solo* attraverso l’imitazione di una *definizione-rappresentazione*, e traccia una distinzione importante tra un modo semplicistico di intendere la relazione tra parola e referente — che è quello della definizione intesa come una *rappresentazione* — e quello più complesso e illuminante della relazio-

5. Traduciamo con ‘Bibbia della moda’ l’espressione ‘fashion Bible’ in Derry (2019, p. 30).

ne *inferenziale*. Questa differenza appare ben delineata anche in Brandom 2000 (vedi anche Sezioni 1.2.2 e 1.2.3 di questo libro).

Come abbiamo già osservato, Brandom spiega come la natura inferenziale dei contenuti concettuali venga *cognitivamente* prima della loro forma rappresentazionale, sebbene quest'ultima sia generalmente invocata per definire il contenuto concettuale in nome della sua presunta *oggettività*. Il problema è che se non viene riconosciuto il modo complesso in cui il concetto *si genera nella mente del parlante* e si intende il concetto sulla base di una sommaria definizione quale modello della connessione tra parola e referente, l'errore può essere facilmente quello di pensare che il bambino, da solo, possa trarre *tutte* le possibili implicazioni di un concetto per mera deduzione *logica*.

Al contrario, secondo il modello di relazione che la concezione *inferenziale* istituisce tra significato e referente, l'insegnante non impartisce solo istruzioni minime come nel caso precedente, bensì trasmette *contenuti* che comprendono, gradualmente nel tempo, un insieme olistico di *inferenze* riguardanti il concetto. Attraverso queste relazioni è possibile cominciare a intendere quel significato all'interno di un sistema di relazioni più ampio e sempre in evoluzione. Nel modello inferenziale, le istruzioni iniziali non costituiscono — a differenza di quello costruttivista — una *definizione-rappresentazione* esaustiva del significato. Le istruzioni iniziali costituiscono una *introduzione* del concetto che subirà un'evoluzione in relazione al continuo contatto con l'esperienza. Questa introduzione lascia aperto il significato a successive integrazioni che dipendono e richiedono il *giudizio* continuo del parlante ogni qualvolta egli ritiene di applicare la norma così introdotta ai nuovi casi che l'esperienza gli pone di fronte.

Nell'esempio della Bibbia, quello che in sostanza l'insegnante ha omesso — posto che partisse dal presupposto che un modo per capire il testo sacro potesse passare attraverso qualche tipo di *azione* del bambino — è una considerazione di un aspetto centrale dell'attività e delle azioni umane. Si tratta della nostra abilità di dare o meno l'*assenso* a certe norme, e spontaneamente decidere di sottometerci ad esse per poter in seguito rispondere adeguatamente in modo

responsabile. Al contrario, nell'esempio della Bibbia, questa libertà è intesa erroneamente dall'insegnante come la libertà di scegliere qualunque cosa si presenti alla mente dei ragazzi, attraverso la *sco-perta*, riguardo a come questi intendono un certo significato di cui l'insegnante ha dato solo una traccia iniziale. Ma questa idea non è neutrale; essa presuppone già una concezione non scontata della razionalità umana.

Come abbiamo sostenuto in precedenza, e in linea con una tesi di Harman, il ragionamento procede non per *implicazioni* ma per *infe-renze*, poiché si basa su una valutazione continua che prevede anche l'eventuale abbandono di credenze precedenti, il cambiamento di prospettiva o la conferma del mantenimento del nostro sistema di credenze una volta entrato in contatto con nuove esperienze e situazioni contingenti. Diversamente, il ragionamento formale presuppone un insieme dato di premesse–credenze — inteso come fisso, immutabile e *cumulativo* — e a partire dal quale tutto il resto è inteso come derivabile per deduzione–implicazione logica. Assumendo in modo inconsapevole il punto di vista formale, il docente assume pertanto implicitamente che il ragionamento sia una questione di implicazione e validità formale data una volta per tutte. Di qui l'erronea idea che l'apprendimento sia questione di ricavare da sé, come nel caso del discepolo istruito dal maestro zen citato da Kotzee, tutte le possibili derivazioni di una rappresentazione esaustiva del concetto, dato per definizione, che nasconde dietro di sé tutte le sue possibili implicazioni. Quel che si fraintende è che al contrario l'apprendimento è anche ricezione di conoscenze e contenuti. L'apprendimento è educazione che avviene per gradi, nel tempo, e dopo reiterati *giudizi* su inferenze viste in diversi contesti e situazioni, a partire anche dalla considerazione di altri punti di vista. In pratica si tratta dell'idea che la competenza concettuale ha una vera e propria *genesì*. La concezione rappresentazionale sembra invece trascurare questi aspetti. Come vedremo, una conseguenza di ciò è che essa presta il fianco a due importanti fallacie del ragionamento che potremmo chiamare — usando un'espressione di Tamara Horowitz (1985/2005) — la *fallacia del backtracking* o fallacia del tornare indietro.

Nella fallacia *backtracking* l'insegnante mostra infatti di aver in un certo senso *dimenticato* il lungo processo di acquisizione del concetto–competenza, ottenuto attraverso l'esperienza di diversi contesti e situazioni che l'hanno portato a padroneggiare un ricco sistema di inferenze ad esso intrecciate. Ma per forza di cose, data la giovane età, un bambino o un giovane studente non può avere accumulato lo stesso patrimonio di esperienze e di contenuti, a meno che questo non si debba al progresso personale del singolo studente che ha avuto il vantaggio di crescere in un ambiente già ricco di contenuti e stimoli. A maggior ragione, un'educazione impostata in tal senso non farebbe che accrescere il divario tra gli studenti che hanno avuto questo privilegio e coloro che provengono da contesti culturalmente poveri.

Derry, in sintesi, solleva un problema che riteniamo non essere stato preso sufficientemente in considerazione da certe teorie che identificano la virtù con una sorta di competenza. Se le teorie epistemologiche della virtù mirano a individuare *cosa* è la conoscenza — e dunque cosa è una competenza — esse tuttavia tralasciano la questione della *genealogia* della competenza–virtù. Ma non solo. Quel che non viene preso in considerazione a sufficienza, e che non è inteso in modo chiaro, è come ciò che chiamiamo 'conoscenza' sia di fatto un *processo* continuo e graduale che avviene nel *tempo*, e che ciò richieda una spiegazione del modo in cui la conoscenza si *estende e si evolve*. Per evolversi, la conoscenza non può prescindere dalla necessità di rapportarsi alle nuove e continue esperienze, per cui una concezione plausibile della conoscenza non può limitarsi all'idea che l'esperienza incida solo in una fase introduttiva e iniziale della conoscenza del concetto. Nello stesso articolo, Derry (2019) mette in evidenza come una possibilità di approfondimento di questo aspetto della conoscenza sia rappresentato da una maggiore attenzione alle *norme* e all'aspetto normativo che regola le azioni e i pensieri tipicamente umani. In generale, Derry ritiene che questi aspetti della conoscenza possano essere spiegati ancora una volta seguendo l'approccio Inferenzialista di Brandom.

Ritornando a questioni di ordine più pragmatico, vediamo come le riflessioni di Derry si applichino anche a un contesto tipicamente

scolastico come quello della valutazione. Abbiamo visto sopra come un malinteso dell'insegnante, conseguenza di un'errata concezione rappresentazionale della competenza, possa finire per indurlo ad attribuire erroneamente allo studente le sue personali assunzioni implicite, come se queste costituissero parte integrante, nella veste di premesse, dell'inferenza che secondo l'insegnante questi *dovrebbe* effettuare. Un esempio è il *principio* pragmatico del magazziniere di un'azienda che arrotonda sempre per eccesso, dove il bambino può seguire, diversamente, un altro principio. Una questione non scontata è pertanto se la natura normativa della competenza debba tenere conto del modo in cui le esperienze e il background degli studenti possano influire sul loro giudizio nei contesti di applicazione della norma, o se essa debba essere intesa nella veste di una norma oggettiva *monotonica* e *universalmente applicabile*, come sembra talvolta presupporre il sistema di valutazione dei test nazionali.

Alla luce delle considerazioni della teoria del carico cognitivo sui limiti della didattica minima, riteniamo che certe disposizioni e competenze che l'insegnante dà per scontate nello studente non possono nascere dal nulla. Soprattutto quando il contesto è quello educativo dove un ruolo centrale riveste l'apprendimento e il *processo di acquisizione* della conoscenza. Per quanto possano esserci studenti dotati, predisposti o semplicemente già educati all'interno del vissuto familiare a certe performances o competenze di primo livello, nella maggior parte dei casi esse vengono e devono essere coltivate. L'acquisizione di queste credenze e disposizioni costituisce a nostro avviso il problema principale.

5.1.3. Ingiustizia epistemica (*Epistemic Injustice*) e pensiero critico

Il tema dell'acquisizione delle disposizioni–competenze che finora abbiamo affrontato è intrecciato a questioni di ingiustizia epistemica o *Epistemic Injustice* che riteniamo necessario prendere in considerazione.

Fino a questo momento abbiamo messo in evidenza come lo sviluppo di un pensiero critico attraverso una pratica socialmente con-

divisa sia in linea con una concezione della razionalità complessa, non riducibile a questioni di validità formale, e che si manifesta, al contrario, nella capacità di rivedere premesse già accettate o di effettuare inferenze *materiali*, che per loro natura sono fallibili e rivedibili. Entrambe queste capacità, diversamente dalla mera capacità di fare inferenze formali o implicazioni, consentono all'agente di tenere in considerazione le nuove esperienze cui egli va continuamente incontro permettendogli revisioni ed eventuali cambi di prospettiva sulle sue credenze, oppure, al contrario, il consolidamento del suo sistema di principi. Ma questa attività critica, sebbene non richieda necessariamente la condivisione di eventuali conclusioni e credenze, richiede molto spesso la considerazione delle ragioni dell'altro e la comprensione del suo punto di vista.

Come osserva Vaidya, quel che rende il pensiero critico un'attività interessante, non è l'utilizzo esclusivo di skills o competenze tecniche logico-formali che *costringano* l'interlocutore a conclusioni cui non credeva, ma piuttosto la capacità di assumere per ipotesi il punto di vista dell'altro. In questo caso l'interlocutore utilizza informazioni e dati al fine di derivare conseguenze che possano essere poste sul piatto della bilancia per ulteriori riflessioni. Queste possono portare a revisioni delle stesse conclusioni e delle sue credenze iniziali di fondo, le premesse, o al contrario a consolidarle. Ciò cui deve mirare un'attività genuinamente critica, non è quindi l'*accordo* "forzato" che deriva da un argomento formale cogente, bensì l'*assenso* convinto.

Le questioni cui abbiamo accennato nelle sezioni precedenti di questo capitolo, ci rimandano a un contesto che sebbene in apparenza lontano, è in realtà strettamente intrecciato ai principi di fondo del pensiero critico, quando esso poggia sul tipo di razionalità quale revisione delle credenze qui sostenuto. Si tratta dell'idea che la violazione di questi principi determina effetti di *ingiustizia* sul duplice piano *epistemico* ed etico.

Nell'esempio del bambino cui viene attribuita una competenza scarsa, o meglio una semplice abilità riguardo all'operazione divi-

sione a seguito della risposta data al quesito circa il numero di scaffali necessari, l'ingiustizia è in primo luogo *epistemica*. Al bambino non viene riconosciuta una piena competenza sulla divisione, ma solo una semplice abilità. Come fa notare Miranda Fricker (2007, p. 1), molti fenomeni educativi ricadono, in varie forme, all'interno di quella che lei chiama 'ingiustizia epistemica'. L'ingiustizia epistemica è un fenomeno che riguarda l'iniquità nella distribuzione di beni epistemici, cioè di beni relativi alla conoscenza, come le informazioni o l'educazione. Essa appare sostanzialmente come un danno perpetrato nei confronti di qualcuno al quale non viene riconosciuta la capacità di essere un *conoscitore*, di partecipare al fenomeno della conoscenza. Per Fricker esistono due principali forme di ingiustizia epistemica, si tratta dell'*ingiustizia della testimonianza* (Testimonial Injustice), e dell'*ingiustizia ermeneutica* (Hermeneutical Injustice). Un parlante è vittima di un'ingiustizia della testimonianza quando, a causa di un pregiudizio, l'ascoltatore gli attribuisce meno credibilità di quanto avrebbe dovuto assegnargli. Il parlante subisce un torto e un danno poiché non vede riconosciuta la propria capacità di essere un *soggetto di conoscenza*. Il pregiudizio assume così i caratteri di un pregiudizio di identità, come l'appartenenza al genere femminile, o a una classe sociale o a un'etnia cui viene spesso attribuita minore competenza, credibilità e affidabilità. La cosa curiosa è che questa forma di ingiustizia si verifica spesso *nonostante* la natura *non pregiudiziale* delle credenze dell'ascoltatore. Il pregiudizio è infatti il frutto di stereotipi che riescono perfino a distorcere la naturale percezione di sé dell'ascoltatore.

Diversamente, l'*ingiustizia ermeneutica* si presenta quando il parlante non trova all'interno del linguaggio e dei significati socialmente condivisi una forma concettualizzata che gli consenta di comprendere appieno un'esperienza. Per Fricker, un esempio di questo tipo è quello delle mogli costrette a rapporti sessuali non consenzienti con il proprio marito. Prima che emergesse il concetto di abuso sessuale queste donne non potevano comprendere

che pur trattandosi di rapporti con il marito, esse erano comunque vittime di un abuso. In questo caso, ciò che è responsabile del pregiudizio e della marginalizzazione di gruppi di individui, non sono pregiudizi di individui isolati, ma forme collettive di comprensione. Le esperienze sociali di alcuni individui appartenenti ai gruppi discriminati rimangono inadeguatamente concettualizzate o mal comprese (Fricker 2007, p. 6).

Al fine di porre rimedio a queste forme di ingiustizia, Fricker ritiene che i parlanti debbano poter acquisire quella che lei chiama una 'sensibilità della testimonianza' (Testimonial Sensibility) (Fricker 2007, p. 5), vale a dire una sorta di *sensibilità razionale* socialmente trasmessa. Si tratta di una disposizione, e non di un'abilità, raggiunta mediante l'esercizio di un *atteggiamento*. L'ascoltatore virtuoso avverte la necessità di rimanere sempre all'erta di fronte alla possibilità di incorrere inconsapevolmente, e suo malgrado, nel pregiudizio epistemico.

Osserviamo come il concetto di *sensibilità* della testimonianza richiami molto da vicino quel genere di disposizione e sensibilità etica che costituisce per Standish e per Bakhurst la capacità di *riconoscere* nell'interlocutore — anche solo in potenza — una seconda natura equivalente alla natura *razionale*. Il fatto che questo riconoscimento possa avvenire nella forma di un investimento per il futuro, e di una trasformazione anche solo in potenza dalla prima alla seconda natura, rappresenta una novità importante. Il riconoscimento permette anche ad un bambino ancora molto piccolo di sentirsi parte di una comunità epistemica e di collaborare al processo della conoscenza, con conseguenze sia sul piano epistemico che etico, e di formazione dell'identità personale. Per Bakhurst e per Stojanov significa riconoscere il parlante come un abitante di quello spazio delle ragioni di cui parlano Brandom e Derry, e che rappresenta quell'attività di pensiero critico che favorisce la nascita di una sensibilità etica, come già nell'idea di Lipman, così come di Paul, Elder e la Scuola di Washington.

5.1.4. *Education Injustice e ingiustizia epistemica*

Alla luce delle precedenti considerazioni è possibile ora introdurre una particolare forma di ingiustizia epistemica che si manifesta nell'ambito dell'educazione. *L'ingiustizia dell'educazione*, o educational injustice, pur presentando alcuni tratti in comune con le altre due forme di ingiustizia, quella della testimonianza e quella ermeneutica, assume tuttavia un carattere particolare che è legato — come osserva Kotzee (2017, p. 324) — alla relazione di autorità epistemica tra docente e discente. Ciò dipende dal fatto che l'educazione è in primo luogo un concetto *normativo* (Kotzee 2017, p. 325). L'educazione comporta in generale un cambiamento rilevante in una persona che non sarebbe potuto avvenire in modo naturale durante la crescita (Kotzee 2017, p. 325, Peters 1966, pp. 24–25, citato in Kotzee 2017).

L'ingiustizia della testimonianza si basa, come abbiamo visto, su un pregiudizio da parte dell'ascoltatore riguardo all'identità del parlante, mentre *l'ingiustizia ermeneutica* si fonda sulla mancanza a livello linguistico e sociale degli strumenti e dei concetti necessari ad esprimere un'esperienza del parlante. Ora, l'ingiustizia nell'educazione figura, a nostro avviso, come una forma di ingiustizia epistemica che nasce sostanzialmente da un mancato riconoscimento del ruolo del *tempo* nonché della particolare fase o *stato epistemico dell'agente* nello sviluppo dei concetti. Ciò significa non tenere in sufficiente considerazione le modalità di formazione della competenza concettuale ed epistemica del discente o talvolta perfino del collega. Il caso si presenta sotto varie forme.

In primo luogo, l'ingiustizia nell'educazione appare come un effetto della concezione rappresentazionale dei concetti e del significato su cui si basano le teorie costruttiviste. (Al contrario, un approccio inferenzialista consentirebbe di tenere conto dell'aspetto *temporale*, graduale e genealogico poiché si basa sull'idea che il contenuto concettuale non appare nella forma di una rappresentazione atemporale, ma come insieme olistico di inferenze acquisite gradualmen-

te.) Quest'effetto ha implicazioni sul modo della valutazione delle competenze dei discenti. Ciò avviene in due modi, sia nella forma di una mancata considerazione della natura della *norma* che regola le inferenze nel ragionamento umano, ossia il suo aspetto non monotono, sia attraverso una modalità fallace del ragionamento del valutatore che — come avevamo anticipato — possiamo chiamare la 'fallacia del backtracking'. Il primo caso si presenta talvolta nella valutazione dei test nazionali, od OCSE/PISA, oppure di prove che appaiono in una veste simile, come mostra il caso del bambino e del quesito sulla divisione di cui si parlava prima.

Una comprensione della necessità di un *tempo* adeguato allo sviluppo di esperienze e acquisizione di contenuti — anche attraverso lo scambio, tra docente e alunni, di inferenze che includono il concetto — consentirebbe all'alunno di comprendere quel concetto in modo più realistico e di riuscire ad effettuare inferenze *deduttive* tra le quali quelle che il docente ha previsto e che giudica ovvie o meglio *certe*.

Oltre al tempo, l'altro importante problema generato dall'ingiustizia nell'educazione è il mancato riconoscimento del *contesto* di provenienza degli studenti. Il contesto, le esperienze di vita, il background culturale, familiare e sociale chiaramente favoriscono lo sviluppo e determinano l'identità dello studente e delle scelte spesso inconsapevoli riguardo ai *principi* che stanno alla base e guidano i suoi *ragionamenti*. Un esempio che mostra in che senso questi principi condizionano l'esito diverso delle nostre inferenze è quello in precedenza esposto di Paul e Elder dell'uomo che giace nel fango. Partendo dalla premessa che c'è un uomo che giace nel fango, e dal principio che gli uomini sono sempre in prima persona responsabili delle loro azioni, il primo parlante giungeva alla conclusione che l'uomo in questione era un barbone e non aveva bisogno di alcun aiuto. Al contrario il secondo, pur partendo dalla stessa premessa, ma anche dal diverso principio che non sempre gli uomini sono responsabili di quel che accade loro poiché possono agire forze e situazioni che non hanno il potere di dominare, concludeva che quell'uomo aveva bisogno di aiuto.

Più in generale, i principi di questo tipo sono associati a quello che è il *punto di vista* delle persone, quindi degli insegnanti, così come degli studenti, con la differenza che le esperienze vissute, i contenuti appresi e la mole delle (potenziali) inferenze olisticamente associate ai concetti, sono nello studente presenti in quantità decisamente inferiore rispetto a un insegnante che ha usufruito di una quantità di *tempo* molto maggiore. Come mostrano le osservazioni di Harman, quando la razionalità è intesa come un cambiamento di prospettiva, o di punto di vista, sono in gioco dei fatti. Ciò che conta, non sono solo delle questioni di validità formale e di competenza tecnica e logica, ma soprattutto la discussione circa la valenza dei *principi* che stanno alla base di queste inferenze e la conoscenza delle proprietà materiali e fisiche degli stessi oggetti cui si riferiscono i termini del linguaggio che figurano nelle inferenze.

Ma alla base delle prime due questioni, tempo e contesto/identità dello studente, è possibile rintracciare una terza e più basilare forma di ingiustizia epistemica. L'ingiustizia dell'educazione nasce infatti, da alcune distorsioni di fondo della relazione tra docente e discenti che fanno capo a una incomprendimento della *natura della razionalità umana*. Come abbiamo visto, il ragionamento non può essere ricondotto a una struttura semplicemente formale. La concezione della razionalità che abbiamo definito come un *cambio di prospettiva* è transazionale. Diversamente da quella formale, essa prevede un contesto sociale e l'inserimento del parlante all'interno di uno spazio delle ragioni in cui i concetti di cui dispone mutano e prendono forma pur senza negare il tentativo sempre in corso del parlante di sottomettersi a norme intese come *oggettive*.

La pretesa di *oggettività* è infatti prerogativa non di un solo punto di vista, ma con alcune fondamentali differenze, di vari approcci teorici alla conoscenza. Mentre la concezione formale della razionalità e degli argomenti è generalmente associata all'idea di una ragione e di un sistema di conoscenze e credenze che se ottenute in modo formalmente corretto e valido rispecchiano *la verità* e la realtà del mondo, la concezione più complessa rende ragione del fatto che

queste verità, pur essendo oggettive — e quindi non di stampo relativista — sono nondimeno *prospettiche*. È quindi prospettica la visione dell'insegnante sul concetto di divisione nel quiz della distribuzione dei libri, poiché per risolvere il quesito essa prende forma attraverso l'esercizio di un principio guida *pragmatico* come quello dell'azienda che necessita di organizzare il suo magazzino, così come è un principio quello che guida il ragionamento dello studente che include quella stessa divisione. Il fatto che il docente pretenda che la vera competenza della divisione corrisponda alla risposta '4 scaffali', approssimando per eccesso, presuppone che il docente intenda come *oggettivo* in senso assoluto quella che in realtà è una sua preferenza. Poiché quest'ultima è dettata da una prospettiva personale di cui spesso egli non è consapevole, l'insegnante commette in questo modo un'ingiustizia che è sia epistemica che etica nei confronti di quello studente. È etica, perché commette l'ingiustizia di non ammettere come credibile, o meglio attendibile, un altro punto di vista sulla questione, inoltre è epistemica perché questo pregiudizio, oltre al fatto di non riconoscere l'altro come persona dotata di una sua prospettiva, pregiudica la possibilità di ottenere un incremento della conoscenza che sarebbe altrimenti avvenuto prendendo in considerazione un modo diverso di intendere la situazione.

Riassumendo, l'ingiustizia epistemica che pervade l'ambito educativo e che prendendo a prestito il termine da Miranda Fricker chiamiamo *educational injustice*, si riferisce almeno (1) all'ingiustizia epistemica nella *valutazione*, (2) alla concezione *rappresentazionale* e costruttivista della conoscenza, e (3) alla fallacia del *backtracking*. Vediamole ora con ordine.

5.1.5. *L'ingiustizia epistemica nella valutazione e il problema della taking condition*

L'inferenzialismo di Brandom, come abbiamo visto nel primo capitolo, asserisce che il contenuto concettuale coincide con il ruolo inferenziale degli enunciati nel discorso. In questo paragrafo inten-

diamo sostenere che questa concezione può fornire le basi per una spiegazione del modo in cui la valutazione della padronanza di un concetto a scuola — in particolare nei test nazionali — possa talvolta essere inefficace, poiché ciò che viene valutato è solo il risultato finale. Per lo stesso motivo, riteniamo che questo genere di test possa essere utilizzato con efficacia solo all'interno di domini ristretti e completi di conoscenze e contenuti, tali da restringere il campo delle possibili inferenze e da renderle esplicite.

Due esempi ci permetteranno di spiegare meglio il problema⁶. Il primo quiz faceva parte di un test annuale del Dipartimento Educazione dello Stato di New York, ed era riservato a bambini di età compresa tra i 9 e i 10 anni, frequentanti il livello 4. Il secondo faceva parte di un test annuale predisposto dall'Istituto Italiano INVALSI, per il Sistema Educativo Nazionale ed era rivolto a ragazzi di sette anni. Il primo quiz intende controllare la padronanza del concetto di luce ed appare in questo modo:

(OMBRA)

C'è ombra sotto l'albero.

Quale forma di energia deve essere presente affinché si produca l'ombra?

A. Calore. B. Luce. C. Suono. D. Energia meccanica.

La risposta prevista dal test, per il bambino che ha padronanza del concetto di *luce*, è *B*. Tuttavia possiamo dubitare che il test sia realmente efficace. Se Chiara, ad esempio, rispondesse *B*, questa risposta costituirebbe davvero un'evidenza del fatto che *padroneggia* il concetto di *luce*? La nostra impressione è che non lo è necessariamente. Supponiamo, infatti, che Chiara risponda *B* perché pensa che la luce *non* può in generale produrre ombra *da sola* — affinché si produca ombra, per Chiara, ci deve essere sia la *luce* che il *calore* — ma che nel caso specifico in cui l'ombra sia causata da un albero, la luce da

6. La discussione che segue essenzialmente ripropone esempi ed argomenti dati in Marabini e Moretti (2017).

sola è sufficiente. Non è raro trovare strambe idee di questo tipo in bambini di età compresa tra i 9 e i 10 anni⁷. È chiaro dunque che la risposta *B* data da Chiara *non* costituisce evidenza affidabile della sua padronanza del concetto di luce.

Il secondo quesito è il seguente:

(SPIAGGIA)

Carlo va in spiaggia con una barchetta di carta, un sassolino e un palloncino.

Quale di questi oggetti affonderà nel mare?

A. La barchetta di carta. B. Il sassolino. C. Il palloncino.

Il bambino competente riguardo ai concetti di galleggiare e non galleggiare, secondo la chiave di correzione del test, deve rispondere *B*. Supponiamo che Chiara risponda *C*, possiamo dire che la risposta di Chiara rappresenta un'evidenza del fatto che *non* padroneggia i concetti rilevanti? Come nel caso precedente la nostra risposta è no, non necessariamente. Possiamo, infatti, immaginare una situazione del seguente tipo. Chiara immagina che una volta raggiunta la spiaggia, Carlo riponga il sassolino nella barchetta di carta, la quale sostiene il peso del sassolino. Chiara immagina anche che Carlo adori sgonfiare i palloncini, riempirli di sabbia e gettarli poi nel mare per vederli affondare. È intuitivo che la risposta di Chiara non è in questo caso un'evidenza affidabile del fatto che non padroneggia i concetti sopra indicati.

Possiamo porci a questo punto almeno due domande: che cosa non funziona in casi come questi? Inoltre, esiste un modo per prevenirli o limitare l'effetto fuorviante dell'evidenza su cui si basano? La teoria inferenzialista di Brandom rappresenta a nostro avviso un valido supporto nel tentativo di dare una risposta a queste questioni. Come abbiamo visto, l'inferenzialismo di Brandom asserisce che per

7. Molti casi documentati di bizzarre concezioni di questo tipo si trovano nel sito web *I used to believe* (<https://www.iusedtobelieve.com>).

un'espressione, avere un contenuto concettuale significa avere un ruolo inferenziale. Così come un pezzo di legno può essere una regina o una torre per via delle mosse che può fare sulla scacchiera, allo stesso modo una macchia di inchiostro o un suono ha un contenuto specifico a causa delle inferenze all'interno delle quali compare.

L'inferenzialismo si oppone poi al *rappresentazionalismo* semantico, in base al quale le espressioni linguistiche hanno un significato sostanzialmente perché *rappresentano* delle cose⁸. Ricordiamo che Brandom distingue tra due forme essenziali di inferenza, prendendo le difese di una concezione del ragionamento fondata su una concezione *materiale* di inferenza. Brandom ritiene che il linguaggio sia lo strumento mediante il quale sono possibili i *giochi linguistici* in senso wittgensteiniano. Tra questi ultimi, il più fondamentale è l'attività di chiedere e fornire ragioni, il quale, per Brandom svela la nostra natura razionale di creature che utilizzano concetti e inferenze. Come abbiamo già spiegato, asserire *p* comporta certi impegni e certe responsabilità (commitments ed entitlements) da parte del parlante che determinano il ruolo inferenziale di *p*. Il ruolo inferenziale di un'espressione del linguaggio determina così il suo contenuto concettuale.

Ma l'inferenzialismo di Brandom è anche una forma di pragmatismo linguistico *sociale* e normativo. I commitments ed entitlements associati all'asserzione di un enunciato, i quali definiscono il suo ruolo inferenziale sono, infatti, continuamente acquisiti, corretti e arricchiti dai parlanti attraverso scambi linguistici all'interno di una comunità linguistica. Avevamo osservato in precedenza come il contenuto concettuale di un enunciato come 'Questo cubo è rosso', emesso in corrispondenza di una percezione, non possa essere — per Brandom — *interamente* determinato dalla sua capacità di *rappresentare* il fatto che questo cubo è rosso. Al contrario, anche gli enunciati percettivi hanno, per il filosofo, una natura inferenziale. Padroneggiare questa natura è la caratteristica che differenzia gli

8. Si veda ad esempio Devitt (1981), Etchemendy (1990) e Fodor (1998).

uomini dagli animali parlanti. Brandom sostiene, in aggiunta, che i contenuti concettuali devono essere compresi principalmente nei termini delle inferenze *materiali* che questi comportano.

Tornando ai nostri due quiz, avevamo detto che intuitivamente se un bambino supera il test (OMBRA), ciò non costituisce evidenza affidabile che padroneggia la nozione di *luce*, ma anche che se non passa (SPIAGGIA), questo fatto non è sufficiente a fornire evidenza affidabile che *non* padroneggia le nozioni di galleggiare e affondare. Cosa è andato storto? In linea con la teoria inferenzialista, possiamo ricostruire il problema nel seguente modo. Prendiamo, ad esempio, (OMBRA). Anche se Chiara “correttamente” risponde *B*, non padroneggia il concetto di luce perché non può avallare le inferenze principali che determinano il concetto di luce. In particolare, date le sue false credenze circa la luce, Chiara *non* può accettare questa inferenza materiale:

C'è un'ombra.

Quindi, l'unica forma di energia che deve essere presente è la luce.

L'inferenza materiale *scorretta* che Chiara implicitamente avalla al suo posto, è piuttosto questa:

C'è un'ombra.

Quindi, le forme di energia che devono essere presenti sono luce e calore.

Tuttavia, Chiara seleziona *B* perché esegue la seguente erronea inferenza materiale:

C'è un'ombra.

È prodotta da un albero.

Quindi, l'unica forma di energia che deve essere presente è la luce.

Non c'è alcun conflitto tra questa inferenza e quella precedente, sebbene quest'ultima abbia una conclusione incompatibile con

la prima. Le inferenze materiali sono non-monotoniche e possono essere riviste sulla base di informazione supplementare posseduta dal parlante.

Consideriamo ora (SPIAGGIA). Anche se Chiara in modo “non corretto” risponde *C*, ciò non esclude che padroneggi i concetti di galleggiare e affondare, perché Chiara potrebbe implicitamente avallare le inferenze che determinano questi concetti. Ad esempio:

Questo è un sassolino.

Quindi, affonda nell’acqua.

Questo è un palloncino.

Quindi, non affonda nell’acqua.

Perché allora Chiara seleziona *C*? Perché svolge queste tre inferenze materiali:

Questo è un sassolino.

Carlo lo ha messo sulla barchetta di carta.

Quindi, non affonda nell’acqua.

Questa è una barchetta di carta.

Carlo ci ha messo sopra un sassolino.

Quindi, non affonda nell’acqua.

Questo è un palloncino.

Carlo lo ha riempito di sabbia.

Quindi, affonda nell’acqua.

Non c’è alcun conflitto tra le ultime due inferenze materiali e le due considerate precedentemente. Le inferenze materiali sono non-monotoniche.

Quel che non funziona in (OMBRA) e (SPIAGGIA) è pertanto che le rispettive chiavi di correzione non consentono di valutare alcuna

inferenza *utilizzata* o approvata da Chiara, sebbene questa informazione sia cruciale per valutare se padroneggia i concetti rilevanti. Le chiavi di correzione ci permettono di valutare solo i *risultati verbali*, i quali, in questo caso, risultano fuorvianti.

A questo punto viene spontaneo chiedersi se esiste un modo per prevenire o limitare un'evidenza fuorviante di questo tipo. Una proposta potrebbe essere quella di rendere il test più chiaro e la richiesta più precisa. Ad esempio si potrebbe riformulare (OMBRA) in questo modo:

(OMBRA*)

Considera un'ombra: quale forma di energia deve essere presente perché si verifichi?

A. Calore. B. Luce. C. Suono. D. Energia meccanica.

Ma anche in questo caso potrebbero sorgere problemi perché i bambini spesso non sono in grado di riconoscere cosa è presupposto all'interno di una domanda — anche se precisa — e spesso tendono a sviluppare credenze inaspettate e strane. Chiara potrebbe rispondere *B* alla domanda di (OMBRA*) perché pensa che la luce non ha bisogno di calore quando è circondata solo da aria, ma ne ha invece bisogno quando è circondata da altri elementi come il vetro o l'acqua. E Chiara potrebbe pensare che un presupposto di (OMBRA*) sia che ciò che produce ombra è qualcosa che si trova nell'aria aperta. Ma la diagnosi dell'Inferenzialista suonerebbe in modo diverso, e cioè che il problema che affligge (OMBRA*) dipende ancora dal fatto che il test valuta solo i *risultati* (scritti) e non le inferenze dei bambini.

Questo problema ricorre in generale nei test a scelta multipla. Il risultato scritto di un bambino è essenzialmente simile alla *disposizione* che ha il pappagallo quando dice 'Questo è rosso'. Ma un concetto è un'entità inferenzialmente articolata irriducibile a una disposizione di questo tipo. Se sapessimo le vere *ragioni* per cui Chiara ha selezionato *B* in (OMBRA) e (OMBRA*), concluderemmo che

non padroneggia la nozione di luce. In modo simile, se sapessimo quale inferenze materiali di Chiara l'hanno portata a concludere C in (SPIAGGIA), potremmo concludere che la sua risposta fornisce evidenza che padroneggia le nozioni di galleggiare e affondare.

Questo genere di test, per funzionare dovrebbe essere utilizzato solo in contesti molto ristretti in cui le risposte selezionate dagli studenti potessero rappresentare una buona evidenza delle inferenze da loro effettivamente effettuate. In questo caso i contenuti e i corrispondenti insiemi olistici di inferenze dovrebbero essere definiti, in modo tale da supportare inferenze quasi formali o monotoniche. Ma questo genere di contesto non si produce facilmente in occasione di test a livello nazionale che si estendono a tutto il territorio, date le ovvie differenze tra programmi svolti e contenuti appresi da classe a classe. Nei contesti che possono invece favorire inferenze "devianti", i test a scelta multipla dovrebbero essere modificati, forse in modo tale da consentire agli studenti di *contribuire* al gioco del dare e richiedere ragioni di cui parla Brandom. Ma allora la modalità migliore non sarebbe forse un test, bensì una discussione, un dialogo. Non tenere conto di questo aspetto significa rischiare di far entrare, all'interno della valutazione, una forma di ingiustizia epistemica nei confronti dell'alunno. La sua capacità inferenziale e la sua competenza concettuale non verrebbero infatti prese seriamente in considerazione a partire dalla mancata comprensione del contesto, e del background esperienziale e culturale in cui egli opera.

L'ingiustizia, in questo caso, è definita 'epistemica' poiché ancora una volta non riguarda solo l'ambito etico e morale. Ignorando queste differenze, chi valuta potrebbe anche perdere una buona occasione di estendere e far progredire la conoscenza. L'insegnante valutatore rischia di giudicare *fuorvianti* quelle che potrebbero, in alcuni casi (sebbene non in particolare nei casi descritti sopra), costituire delle genuine sfide nei confronti di certi modi standardizzati di intendere i contenuti.

Un modo per colmare questa lacuna può essere — come sostiene la Fricker — quello di sviluppare quella virtù detta della *giustizia del-*

la *testimonianza* (testimonial justice), che consiste per l'ascoltatore–insegnante–valutatore nel rimanere all'erta sulla possibilità di esercitare un pregiudizio. Un altro modo ancora sarebbe quello di fornire ai discenti delle occasioni di scambio, mediante la *trasmissione* di veri e propri contenuti che comprendono, in una forma *esplicita*, le inferenze relative al concetto. In altre parole, gli studenti che affrontano un test dovrebbero poter rendere ragione delle loro risposte e delle inferenze fatte. Ma quelle inferenze dovrebbero essere prima trasmesse e spiegate dall'insegnante nella forma di contenuti *espliciti*, e non “tirate fuori” individualmente dall'alunno in base a una misteriosa competenza–virtù, come vorrebbero varie teorie didattiche che si basano sul *problem–solving*.

Le questioni considerate in questa sezione possono essere illuminate dalla discussione di Paul Boghossian (forthcoming) relativamente a quella che egli chiama *taking condition*. In base a una prima caratterizzazione, la *taking condition* è, per Boghossian, la componente centrale della famosa definizione di inferenza data da Gottlob Frege (1979, p. 3, citato in Boghossian 2019) per cui:

Per *S*, inferire da *p* a *q* significa, per *S*, giudicare che *q* perché *S* riconosce (*takes*) che la verità accettata di *p* fornisce (contestualmente) un supporto per (l'accettazione di) *q*.⁹

A partire da questa concezione dell'inferenza, Boghossian individua la seguente condizione generale necessaria di ogni tipo di inferenza che chiama 'taking condition':

Inferire da *p* a *q* richiede necessariamente che il parlante *riconosca* (*take*) che *p* supporta *q* e concluda *q a causa* di quel fatto.¹⁰

9. 'S's inferring from *p* to *q* is for *S* to judge *q* because *S* takes (the accepted truth of) *p* to provide (contextual) support for (the acceptance of) *q*.' (Boghossian 2019, p. 110)

10. 'Inferring from *p* to *q* necessarily involves the thinker *taking p* to support *q* and drawing *q* because of that fact.' (Boghossian 2019, p. 110)

In pratica, il problema di cui parlavamo qualche pagina indietro, tradotto nei termini di Boghossian e della *taking condition*, si riduce alla difficoltà di individuare la specifica *taking condition* di fatto soddisfatta in ogni specifica inferenza di un parlante. Se la *taking condition* soddisfatta dal discente fosse correttamente individuata in ogni caso, si eviterebbero possibili fraintendimenti tra il docente che valuta e lo studente, posto che l'insegnante giudichi necessario che lo studente giunga ad una determinata conclusione. Per esempio, se l'insegnante sapesse che quando Chiara ha eseguito il test OMBRA, ha selezionato la risposta B perché ha (erroneamente) riconosciuto che

C'è un'ombra

e

È prodotta da un albero

supportano *solo* congiuntamente

L'unica forma di energia che deve essere presente è la luce,

e inoltre che Chiara non sarebbe disposta a riconoscere che 'c'è un'ombra', da sola, supporta 'L'unica forma di energia che deve essere presente è la luce', l'insegnante concluderebbe facilmente che Chiara non padroneggia il concetto di luce.

Qualcuno potrebbe tuttavia dubitare che inferire richiede sempre il soddisfacimento di una *taking condition*, ma Boghossian ritiene che la *taking condition* debba essere soddisfatta — ed è di fatto soddisfatta — anche in quei casi in cui ciò non *sembra* possibile. La ragione è rintracciabile nel concetto stesso di inferenza. Quando essa è intesa in senso *sostanziale* e non puramente verbale, è il soddisfacimento della *taking condition* — quale condizione *normativa* e *deontologica* dell'inferire — ciò che ci consente di distinguere un'*inferenza* vera e propria da una mera *associazione* di idee (Boghossian 2019, p,

112). Per chiarire questa distinzione, Boghossian riporta il seguente esempio. Supponiamo che un depresso alla Woody Allen quando pensa 'Mi sto divertendo un mucchio', pensi anche subito dopo 'Ma c'è così tanta sofferenza nel mondo'. Egli manifesta così una *associazione* di idee o giudizi. In questo caso il depresso fa questa associazione perché il primo giudizio semplicemente *causa* il secondo, e non anche perché il parlante *ricosce* che il primo giudizio *supporta* il secondo, come accade invece quando avviene un'inferenza. Un'inferenza — sia essa buona o cattiva — per Boghossian, non si limita ad essere una relazione causale, ma prevede anche il soddisfacimento della taking condition. Infatti, le associazioni di idee sono eventi "automatici" che semplicemente "capitano" al soggetto — per questo motivo il soggetto che le fa non può essere ritenuto razionalmente responsabile per averle fatte. Dall'altro lato, le inferenze vere e proprie sono atti che il soggetto fa intenzionalmente e di cui è ritenuto razionalmente responsabile — egli può essere biasimato se l'inferenza è cattiva, o apprezzato se l'inferenza è buona. Per questo motivo le inferenze richiedono il soddisfacimento di un'ulteriore condizione normativa e deontologica quale la taking condition.

Fatta questa prima distinzione tra associazione e inferenza, Boghossian fornisce due esempi di tipologie di ragionamento attualmente usati dalle persone, che chiama *Ragionamento 2.0* e *Ragionamento 1.5*. Essi rappresentano due casi in cui la taking condition è soddisfatta più o meno esplicitamente.

Ragionamento 2.0

(1) Considero esplicitamente qualche proposizione che credo, per esempio p ,

e chiedo a me stessa esplicitamente:

(2) Che cosa segue da p ?

Vedo chiaramente che q segue da p . Quindi:

(3) Riconosco che q segue da p .

A questo punto mi chiedo:

(4) Ma q è plausibile? È forse meno plausibile della negazione di p ?

(5) Concludo che q non è meno plausibile di non- p .

(6) Quindi, giudico che q .

Aggiungo q al mio insieme di credenze.

(Boghossian 2019, pp. 108–109)

Ragionamento 1.5

(7) Ha piovuto molto durante la notte.

Quindi,

(8) le strade saranno piene di pozzanghere (e quindi devi indossare gli stivali, anziché i sandali).

(Boghossian 2019, pp. 109)

Boghossian osserva che tra 2.0 e 1.5 sussiste un'importante differenza: il Ragionamento 2.0 include l'*esplicito* soddisfacimento della taking condition. In altre parole, il soggetto accetta esplicitamente il fatto che la conclusione segue dalle premesse e crede la conclusione sulla base di questa accettazione. Il Ragionamento 1.5, tuttavia, non sembra inizialmente includere il soddisfacimento della taking condition. Ma Boghossian suggerisce che il 'Quindi', in questa inferenza è un segnale che la taking condition è stata *implicitamente* soddisfatta, pur rammentando che la *fenomenologia* dell'inferire nel caso di Ragionamento 1.5 può essere ingannevole. Anche se il soggetto non si accorge inizialmente di avere soddisfatto la taking condition nello svolgere l'inferenza, se pressato con domande riguardo al perché è giunto a credere quella conclusione, risponderebbe molto probabilmente che lo ha fatto proprio perché ha riconosciuto che la premessa da lui creduta la sosteneva.

La ragione dei nomi usati da Boghossian per riferirsi a di questi due tipi di ragionamento è che il ragionamento del primo tipo sembra essere governato da ciò che Kahneman (2011) ha chiamato 'Sistema 2', mentre il ragionamento del secondo tipo sembra essere governato dall'interazione del Sistema 2 con ciò che Kahneman (2011) ha chiamato 'Sistema 1'. Mentre il Sistema 1 opera automaticamente e velocemente, senza alcun controllo volontario o inten-

zionale dell'oggetto, il Sistema 2 richiede l'uso dell'attenzione del soggetto, e le sue operazioni sono associate all'impressione soggettiva di essere un agente che fa scelte e si pone obiettivi.

Ritornando al nostro problema iniziale, riteniamo quindi che una *trasmissione* del contenuto esplicito delle specifiche taking condition delle inferenze che gli studenti sono tenuti a fare, nella forma di una relazione di supporto tra premesse e conclusione, è quello che l'insegnante dovrebbe fornire agli studenti prima che sia valutata la capacità/competenza di questi ultimi nell'effettuare quelle inferenze.

Un possibile errore dell'insegnante è, infatti, quello di presupporre in qualche modo che tutte le inferenze che gli studenti si trovano davanti siano della forma 2.0 — e che la taking condition abbia sempre una forma *esplicita* — o al massimo nella forma 1.5 con una taking condition *implicita*, ma molto facilmente individuabile dall'ascoltatore. Il fraintendimento comporta l'idea che lo studente possa semplicemente ricevere o portare alla luce in autonomia e in forma esplicita — previa una semplice stimolazione o definizione — le taking condition caratterizzanti le inferenze a cui è esposto. L'assunzione è che lo studente possa determinare da solo le esatte relazioni di supporto, come se queste apparissero in una sorta di iperurario immediatamente accessibile allo studente¹¹.

Al contrario di quanto può più o meno consciamente supporre quell'insegnante, la cosa appare più complicata. I problemi sono principalmente due: il primo è che come abbiamo visto, egli confonde il piano delle inferenze *occorrenti* che i suoi studenti traggono grazie al suo insegnamento e alla sua guida, con quello che sono le inferenze *stabili* in cui col tempo, la pratica e l'esperienza, quelle prime inferenze si sono trasformate e sono entrate a far parte del sistema concettuale dello studente. In secondo luogo, la maggior parte delle nostre inferenze assume la forma 1.5, con una taking condi-

11. Specularmente, questo fraintendimento comporta l'idea che l'insegnante possa semplicemente ricevere o portare alla luce in forma esplicita le taking condition caratterizzanti le inferenze dei suoi studenti.

tion implicita non sempre facilmente individuabile dall'ascoltatore, piuttosto che la forma 2.o. Presupporre che la conclusione di un ragionamento e di una inferenza possa essere il frutto di una sorta di calcolo, come accade in 2.o, è piuttosto rischioso e fuorviante, ad eccezione di contesti ristretti dove sembra possibile disporre di una taking condition esplicita e condivisa da tutti i membri del gruppo.

Il riferimento a Boghossian e alla taking condition consente di chiarire la ragione per la quale, nell'ambito educativo, chi valuta può commettere, suo malgrado, un'ingiustizia epistemica. Riguardo al caso che avevamo esposto sopra dei quiz OMBRA e SPIAGGIA, per evitare i fraintendimenti cui un docente può andare incontro nel valutare la padronanza dei concetti e la competenza concettuale, occorrerebbe che tutte le inferenze presupposte dal docente potessero risultare, per Chiara, fondate su una taking condition *esplicita*.

Boghossian non spiega la natura profonda della taking condition, ma ne analizza alcune caratteristiche generali. Tuttavia ci sembra chiaro che certi aspetti della taking condition dipendono dal lavoro svolto dal ragionamento nelle nostre vite e dai motivi per cui questo ci sembra essenziale. Le taking condition — o relazioni di supporto — proprie delle singole inferenze, in primo luogo appaiono in linea con una concezione *inferenziale* dei concetti, piuttosto che con una concezione *rappresentazionale* degli stessi in quanto schemi di inferenze. Per arrivare a padroneggiare una taking condition occorre formare prima una *disposizione inferenziale* attraverso l'*esperienza inferenziale*, ma ciò richiede tempo ed esercizio.

Posto che l'esperienza detenga questo ruolo introduttivo del concetto, proprio come in una fase di apprendimento, è chiaro come sia necessaria un'attività basata sullo scambio tra parlanti di una comunità linguistica attraverso una molteplicità di inferenze che includono il termine cui si riferisce quel concetto. L'errore che può capitare a chi valuta — come abbiamo già sottolineato — è quello di assumere che la taking condition possa avere la natura di una regola o principio implicito. In questo caso, in linea con una concezione *rappresentazionale*, essa è intesa come parte integran-

te, sebbene implicita e nascosta, degli argomenti che costituiscono la corretta e obbligata conclusione delle inferenze dello studente. Una conseguenza di questa erronea assunzione è che lo studente — come dicevamo — non deve far altro che “tirare fuori” da sé le dovute inferenze trasformandole da una forma implicita a una forma esplicita¹². Ma la *taking condition* nella maggior parte dei casi non costituisce la base di una inferenza implicita *innata* che è sufficiente appena stimolare affinché affiori automaticamente alla mente dello studente¹³.

5.1.6. *Epistemic injustice e costruttivismo*

Prima abbiamo visto come un possibile problema dell'insegnante, nella valutazione, sia quello di dare per scontato che lo studente sia in possesso di una *taking condition* per un determinato concetto. Alcuni esempi che avevamo riportato sopra erano i casi dei fraintendimenti dei quiz (OMBRA) e (SABBIA).

Ora, un approfondimento di questa questione ci riconduce alla seconda tra le forme di ingiustizia epistemica nell'educazione. In sostanza, quando si dà questa situazione, l'errore di chi valuta una competenza o un'abilità è quello di pensare che tutte le inferenze siano in qualche modo della forma *Ragionamento 2.0*, e che la *taking condition* abbia una natura *rappresentazionale*. Al contrario, come

12. Questa concezione rappresentazionale della *taking condition* presenta qualche analogia con la concezione dell'inferenza basata sul condizionale 'detached', che Brandom giustamente contesta. Brandom, tuttavia — a differenza di Boghossian — ritiene che la conoscenza del contenuto concettuale, oltre che inferenziale e olistica, debba assumere il carattere dell'inferenza *materiale*.

13. Il caso somiglierebbe alla situazione del Menone di Platone, in cui lo schiavo Menone, sulla base di un semplice stimolo basa l'apprendimento di concetti, per lui nuovi, sulla reminiscenza. L'apprendimento, a nostro avviso, non è pertanto reminiscenza, perché l'esperienza non ha semplicemente il ruolo di stimolare l'apprendimento-scoperta di concetti intesi come da sempre nella mente del discente, ma al contrario fa parte integrante del concetto. L'inferenza, in linea con la posizione di Brandom, è a nostro avviso *materiale* e non può prescindere da un continuo contatto con l'esperienza e le proprietà fisiche e materiali dei referenti dei termini che figurano al suo interno.

abbiamo ribadito più volte, la nostra posizione è che la taking condition non può essere intesa come ovvia e universalmente data. Ciò nonostante deve essere possibile *formarla* e intenderla perfino come “universale” se all’interno di un *dominio ristretto*. Questo riteniamo sia essenzialmente il compito dell’insegnante.

L’insegnante può creare, col *tempo* e l’*esercizio*, le condizioni in cui lo studente, in contesti ristretti, possa articolare da sé certe taking condition per un concetto dato. Possiamo dire che, tradotta nel linguaggio di Brandom, esse rappresentano la norma *non monotonica*, ma nondimeno “oggettiva”, sottostante un determinato concetto. In questa versione essa appare come il prodotto al tempo stesso, sia delle proprietà materiali dei referenti, che di alcune norme sociali. Osserviamo, en passant, che lo stesso Brandom riconosce che — sebbene nei termini di una *genealogia*, e quindi di una formazione del concetto, la priorità è data all’inferenza — è comunque la *rappresentazione* dell’inferenza ad essere sempre presa in considerazione per prima quando si vuole far riferimento alla presunta *oggettività* del contenuto concettuale. La cosa importante è però comprendere la natura complessa di questa rappresentazione, e la spiegazione di Brandom costituisce a nostro avviso un valido strumento per la comprensione di questo fenomeno.

La taking condition, prendendo a prestito il termine da Boghossian, quale norma sottostante il concetto, non figura come una norma rigida, bensì come la rappresentazione di una norma sempre in evoluzione, e che si forma e si mantiene nel tempo. Quel che intendiamo sostenere in questa sezione è che l’errore del valutatore può essere inteso come una forma (inconsapevole) di ingiustizia epistemica causata dal fatto che egli, al contrario, intende la norma sottostante il concetto in modo rigido e tale da non tenere conto di questi aspetti. Una spiegazione del funzionamento della taking condition, in ambito educativo, non può pertanto prescindere dal modo in cui questa viene acquisita, e non da come essa appare (talvolta) nella mente del valutatore che dopo lunga esperienza vede questa relazione come un elemento ormai astratto, metafisico e innato. L’appren-

sione di questa taking condition è il prodotto di un insieme olistico di inferenze acquisite, consolidate, e maturate nel tempo, e non può essere intesa come un fatto banale, alla stregua di un calcolo che segue l'introduzione del concetto, come se questo fosse analogo ad un algoritmo. La spiegazione della formazione di una taking condition, nello studente che apprende, non può prescindere dal fattore tempo e dal continuo apporto di nuove esperienze e relazioni inferenziali che lo coinvolgono determinando l'insieme olistico che consente di cogliere, gradualmente, la relazione di "taking".

Nelle pagine precedenti abbiamo introdotto il concetto di *ingiustizia epistemica* all'interno della spiegazione fornita dalla Fricker. Un aspetto ulteriore della teoria della Fricker — meno convincente del resto — è l'asserzione del carattere *rappresentazionale* della conoscenza, equivalente all'idea che la verità è una sorta di *rispecchiamento* del mondo, mentre la conoscenza vera corrisponderebbe a una sorta di *view from nowhere*. L'ingiustizia epistemica, per la Fricker, si presenta quindi in primo luogo quando un parlante, *portatore di una verità*, non viene ritenuto adeguatamente credibile per un pregiudizio. Sebbene in generale in accordo con la teoria della filosofa, quel che vogliamo sostenere è una critica alla *necessità* dell'assunzione circa la natura della verità e del suo carattere corrispondentista. In altre parole, vogliamo sostenere che affinché si possa dare l'ingiustizia epistemica di cui parlavamo prima, relativa alla valutazione in un contesto educativo, non occorre necessariamente pensare che la conoscenza abbia un carattere rappresentazionale. Al contrario, riteniamo che il problema essenziale, in linea con l'argomento di Shannon Sullivan (2017), sia piuttosto il *mancato riconoscimento* del parlante all'interno di uno spazio delle ragioni. Questo riconoscimento presuppone una concezione inferenziale della conoscenza. Uno spazio quindi, dove non necessariamente il parlante è discriminato o non creduto a causa del fatto che non viene riconosciuto come *detentore della verità*.

Nella concezione della Sullivan, la verità è sempre prospettica poiché deve tenere conto dell'evoluzione della conoscenza di un con-

petto nel confronto con l'esperienza. L'ingiustizia nasce perché non viene ammesso in questo *spazio* qualcuno che può voler dire qualcosa e che sta cercando la verità a partire dal suo sguardo *prospettico sulla verità*. Il caso può certamente verificarsi quando un parlante è ancora in una fase iniziale di comprensione di un determinato concetto e che quindi a maggior ragione ha bisogno di essere ammesso nello spazio delle ragioni. L'ingiustizia, che consiste nel ritenerlo non degno di considerazione, non è quindi dovuta al fatto che il parlante non viene creduto *pur possedendo la verità*, ma nel fatto di privarlo dell'opportunità di ampliare la sua conoscenza del concetto impedendogli di scambiare inferenze e giudizi con gli interlocutori. Poiché la conoscenza e la comprensione avvengono per gradi, non possono esaurirsi in una rappresentazione/definizione avulsa dal tempo e dal progredire dell'esperienza. Lo stato epistemico in cui quel parlante si trova è solo uno, e forse anche solo iniziale, tra i vari stati epistemici o fasi che deve attraversare nel processo di apprendimento del concetto e della norma che lo sottende. Si tratta di uno stato epistemico che può evolversi per raggiungere solo successivamente una conoscenza e una comprensione più ampie dell'insieme olistico di inferenze che caratterizzano quel concetto.

Questo fatto ha ulteriori conseguenze e si collega al problema della scelta didattica che meglio possa evitare questo tipo di ingiustizia epistemica. Poiché quest'ultima è legata alla particolare relazione docente–alunno, per forza di cose incide sulla predilezione per una didattica guidata o una didattica minima. Kotzee (2017) mostra, ad esempio, come il problema dell'autorità del docente venga messa in discussione e costituisca la fonte di un particolare tipo di ingiustizia epistemica che nasce paradossalmente dalle teorie didattiche che si reputano *progressiste*, come quella minima e costruttivista. In questo caso, è la credibilità del docente ad essere messa in discussione in base a un principio progressista che vorrebbe dare la parola allo studente e attribuire importanza e considerazione in modo preponderante alle sue esperienze. A nostro avviso, tuttavia, il problema è ancora più complesso, poiché l'ingiustizia epistemica di cui è ogget-

to l'insegnante, si ripercuote successivamente sugli studenti stessi. Quando quest'idea si traduce nella didattica minima costruttivista che attribuisce all'insegnante un ruolo minimo, qual è quello di facilitatore, contro ogni intenzione, essa penalizza gli studenti che hanno un background culturalmente e intellettualmente più povero, in contrasto col principio progressista che la anima.

Al contrario, una didattica *guidata* (instruction theory) in cui il docente trasmettesse contenuti più articolati, e al tempo stesso riconoscesse la natura *genealogica*, olistica e graduale del contenuto concettuale e della conoscenza, in linea con l'idea *inferenzialista* e in contrasto con la tesi che il contenuto concettuale ha una natura *rappresentazionale*, ridurrebbe il gap intellettuale tra studenti. Ciò eviterebbe di incorrere in quel genere di ingiustizia epistemica che lascia indietro chi più avrebbe bisogno di educazione, come del resto mettono in evidenza anche le riflessioni di Derry, Standish, Stojanov e Kirschner.

Come sostenuto da Shannon Sullivan (2017), l'epistemic injustice sembra pertanto essere qualcosa di ancora più specifico della ricostruzione di Fricker, per lo meno se applicata nell'ambito dell'educazione. L'ingiustizia, infatti, emerge a causa del mancato riconoscimento dell'interlocutore, nel nostro caso lo studente, nello spazio delle ragioni. Allo studente viene negata la possibilità di far valere le proprie ragioni di agente e essere umano che ha esperienza nel mondo e che cambia e si modifica in relazione a questa esperienza. Naturalmente tenendo conto del fatto che occorre ancor prima formare lo studente alla conoscenza dell'insieme olistico di inferenze che caratterizzano il concetto, senza pensare che queste siano conoscenze *implicite* che lo studente deve essere in grado di tirare fuori da solo.

Il punto di vista della Sullivan è in linea con una concezione pragmatista della verità, secondo la quale la verità non coincide semplicemente con ciò che è dato, ma dipende anche dagli interessi dell'agente e da quelli che risultano essere i suoi principi. Un esempio di ingiustizia epistemica concepita attraverso una concezione della verità di questo tipo è il caso sopra citato dei libri e degli scaffali. In

quella situazione l'errore del valutatore è, in primo luogo, non tenere conto del fatto che la sua valutazione non può essere considerata "oggettiva", poiché assume inconsapevolmente anche uno specifico criterio *pragmatico non logico* che non è necessariamente condiviso da tutti, soprattutto se finalizzato alla valutazione di una conoscenza matematica. In altre parole, si tratta della mancata consapevolezza e riconoscimento di avere un *proprio* punto di vista. In secondo luogo, posto che in molti casi intervengono effettivamente principi di quel genere all'interno del ragionamento umano, un altro errore è la mancanza di un *riconoscimento* del punto di vista dell'altro, in questo caso dell'alunno e dei suoi interessi, i quali determinano alcuni dei principi *non logici* che egli segue nel suo ragionamento. Il valutatore, diversamente, potrebbe aver pensato che la propria prospettiva — ad esempio l'interesse pragmatico in un contesto aziendale — rappresentasse una posizione "oggettiva" riguardo alla situazione. Non riconoscere l'appartenenza allo spazio delle ragioni, oltre che la mancanza di un'attribuzione di credibilità alle ragioni dell'alunno, è la forma di ingiustizia di cui quest'ultimo è vittima. Lo studente, in questo caso non viene riconosciuto come "conoscitore", o più precisamente come partecipe del processo di estensione della conoscenza.

Ma partecipare allo spazio delle ragioni, e riconoscere allo studente questa facoltà, include anche quel secondo e non meno importante aspetto che quasi paradossalmente — poiché in apparente contrasto con la sua concezione della verità — la Fricker giustamente sottolinea. Si tratta dell'importanza di riconoscere la natura *genealogica della disposizione* o il processo graduale attraverso il quale l'agente giunge a formare quella disposizione complessa. Per usare una terminologia cara a Boghossian, si tratta di raggiungere la conoscenza di quelle *taking condition* che sottendono i contenuti concettuali¹⁴. Il contrasto emerge perché la Fricker, suo malgrado, sembra

14. Kotzee (2017) fa notare come ciò non debba essere confuso con la tendenza ad assegnare allo studente la stessa autorità dell'insegnante, come avviene al contrario nel

mantiene un approccio in generale rappresentazionale piuttosto che inferenziale alla natura dei concetti che non rende sufficientemente ragione di questo carattere. Al contrario, una concezione inferenzialista permette di spiegare come possa avvenire siffatta acquisizione e giustifica il ruolo che il *pensiero critico* può avere in questa fase.

Il pensiero critico contribuisce a questo processo poiché consente di formare quella virtù che costituisce un antidoto alla ingiustizia dell'educazione e della testimonianza. Come fa notare la Sullivan (2017), il procedimento che consente questa genesi è infatti quello inferenziale, e avviene a partire da quel genere di inferenza che tiene conto dell'esperienza in evoluzione di un essere umano che ha un corpo ed è situato: l'inferenza materiale. L'inferenza materiale — e non l'implicazione o inferenza formale — è in linea con la natura normativa non-monotonica dei concetti che tengono conto del modo in cui la conoscenza si evolve. Essa tiene conto del fatto che i punti di vista a partire dai quali vengono effettuate inferenze e tratte conclusioni sono molto spesso diversi, seppure i vari agenti e parlanti concorrano tutti alla costruzione di una norma *oggettiva*. Privare uno studente della partecipazione allo spazio delle ragioni è pertanto una forma di ingiustizia epistemica poiché allo studente non viene data credibilità nella presunzione che la conoscenza e i concetti abbiano una natura rappresentazionale *avulsa* dal tempo, e che si dà in modo indipendente dal continuo presentarsi di nuove esperienze. Ma il soggetto, al contrario, rivede continuamente le proprie credenze che fungono anche in seguito da premesse ai propri ragionamenti, e talvolta gli stessi principi di fondo che costituiscono i valori imprescindibili su cui si fonda la sua stessa identità.

Fricker presenta due casi paradigmatici per mostrare come la forma d'ingiustizia epistemica che chiama *ingiustizia della testimonianza* possa essere evitata esercitando la *virtù* che chiama *giustizia della testimonianza*. Si tratta di una virtù che la Fricker ritiene ibrida, poiché caratterizzabile al tempo stesso come etica ed epistemica, ma della

quale un requisito essenziale è quello di *rimanere invariata* in tutti i possibili contesti.

Il primo caso è quello dello spietato sostenitore della verità, nelle vesti di un direttore di azienda, mentre il secondo ha come protagonista un etico conversatore di ampie vedute (the fairminded conversationalist). La Fricker mostra come sia il primo che il secondo, in linea di principio, sembrerebbero mantenere la virtù della giustizia della testimonianza, se intesa come capacità di attribuire la giusta credibilità all'interlocutore, ma poiché nei due casi qui descritti essi rinuncerebbero facilmente a tale virtù non appena il contesto variasse leggermente, non possono dirsi realmente fautori della giustizia epistemica (della testimonianza). Il direttore d'azienda potrebbe essere sempre disposto a dare credibilità ed ascoltare tutti i suoi dipendenti in virtù di un interesse per la *verità*. Tuttavia, questo spietato sostenitore della verità potrebbe anche essere pronto a rinunciare immediatamente a questa sua virtù e a non concedere più ascolto e credibilità non appena cambiasse il contesto che gli interessa, e cioè le questioni relative al profitto, qualora si rendesse conto che il suo interlocutore ha a cuore altre questioni, come il rispetto per l'ambiente o una più equa distribuzione della ricchezza acquisita. In questo caso il direttore d'azienda, pur conservando un aspetto della virtù della giustizia della testimonianza, non riuscirebbe a mantenere la sua controparte etica poiché questa virtù, per essere completa, deve soddisfare anche l'altro requisito di valere in *tutti* i contesti. In sostanza deve valere *per sé*. Allo stesso modo il conversatore di ampie vedute potrebbe essere disposto a concedere *sempre* credibilità all'interlocutore, senza mai porlo in discussione per la pura volontà di metterlo a suo agio e di non esercitare alcuna forma di pregiudizio. Finita la conversazione potrebbe, tuttavia, sospendere questa sua attitudine non appena l'interlocutore non fosse più presente. In entrambi i casi, la predisposizione non costituirebbe ancora la virtù, perché non nascerebbe da una disposizione *stabile* e indipendente dal contesto particolare. Per questo, Fricker può sostenere che la virtù è al tempo stesso una questione sia *etica* che *epistemica*, a seconda della prospettiva da cui la si guarda.

Ciò nonostante, osserviamo che i due casi, in un'ottica inferenzialista, possono apparire in una forma leggermente diversa. Si potrebbe dire che la resistenza del direttore aziendale *truth-seeker* a esercitare le stesse virtù del rispetto e della mancanza di pregiudizi nell'attribuzione di credibilità ai suoi dipendenti, nel caso in cui si accorgesse che il punto di vista del suo interlocutore non è più quello del profitto, mette in luce anche un altro fatto. Ciò di cui è in difetto il direttore d'azienda non è solo una disposizione solida a esercitare la virtù. Egli mostra una nuova forma di chiusura mentale che si traduce in un vizio epistemico. Il direttore è incapace di mettersi nei panni di altri, e di immaginare le cose da un diverso punto di vista, cosa che forse gli consentirebbe di allargare gli orizzonti sulla conoscenza di un concetto. In questo caso potrebbe essere la sua concezione di *crescita economica* e/o di *livello di sviluppo*, a risultare favorita ammettendo come parametro non più solo l'aumento del profitto, ma ad esempio anche il miglioramento della qualità della vita. Il direttore d'azienda, a causa della sua chiusura mentale, impedisce in questo caso all'interlocutore dipendente di prendere parte insieme a lui allo spazio delle ragioni, e fa perdere l'occasione a entrambi di sviluppare in modo più articolato il proprio punto di vista, nonché la conoscenza del concetto in relazione ad aspetti nuovi prima non presi in considerazione.

In modo per certi aspetti analogo, nell'esempio del bambino di fronte al quesito sulla suddivisione dei libri negli scaffali, l'insegnante o il valutatore si dimostra non in grado di considerare l'altro, il bambino, e il suo possibile punto di vista. Negando al bambino una partecipazione allo spazio delle ragioni, il valutatore assume un punto di vista rappresentazionale sulla natura dei concetti che contrariamente a quello inferenzialista è avulso dal contesto e dal tempo. La possibilità di un allargamento dei propri orizzonti è invece resa possibile dall'esercizio del pensiero critico. Esso consente di tenere conto della natura genealogica dei concetti, ed è compatibile con una concezione della razionalità non formale e sostenuta da un approccio inferenziale.

Come osserva Vaidya, il fine del pensiero critico deve essere quello di fornire gli strumenti che consentono sia al parlante che all'interlocutore un possibile spostamento o cambio di prospettiva. Lo spostamento può avvenire perfino nella forma di una revisione di alcuni principi di fondo del proprio sistema di credenze, come nel caso sopra citato in cui lo spietato direttore d'azienda arrivasse inaspettatamente ad apprezzare una logica aziendale diversa, o anche solo iniziasse a comprendere le ragioni del suo dipendente pur senza giungere ad un assenso.

5.1.7. Ingiustizia epistemica e *backtracking fallacy*

Il terzo aspetto dell'ingiustizia epistemica nell'educazione riguarda — usando un'espressione di Tamara Horowitz (2005, già pubblicato in Horowitz 1985) — la *fallacia* cosiddetta del *backtracking*. Questa forma di ingiustizia epistemica è una sorta di “corollario” dell'ingiustizia epistemica che si manifesta nel processo di valutazione dello studente. In poche parole, essa consiste nell'assunzione che il ragionamento ha un carattere *a priori*¹⁵, di stampo formale, logico–

15. Secondo la concezione classica, kantiana, dell'*a priori*, un contenuto o proposizione è *a priori* quando se ne dà conoscenza mediante *giustificazione a priori*, vale a dire quando è possibile riconoscere il contenuto come vero indipendentemente dall'apporto dell'esperienza, come nel caso dell'enunciato 'tutti i corpi sono estesi'. Ma è possibile rintracciare altre caratterizzazioni dell'*a priori*. Secondo una concezione molto diffusa caratteristica dell'*analiticità* classica, una proposizione è vera in virtù del suo significato, per cui se ne può dare *giustificazione o conoscenza a priori* perché è possibile riconoscere il contenuto come vero indipendentemente dall'apporto dell'esperienza e *in virtù del mero afferrarne il significato*. Questa concezione dell'analiticità presuppone una rigida distinzione tra componente *linguistica* e componente *fattuale* del contenuto di una proposizione (Boghossian 1997, p. 335, citato in Marabini 2013, p. 118) e viene chiamata da molti filosofi — tra i quali Boghossian stesso — concezione *metafisica* dell'analiticità. In sostanza la concezione metafisica dell'*a priori* — basata sulla concezione metafisica dell'analiticità — aggiunge alla definizione classica di *a priori* la richiesta di una rigida demarcazione tra componente linguistica e componente fattuale del contenuto di un enunciato. Con “fattuale” Boghossian si riferisce a stati di cose extralinguistici in base ai quali sia possibile spiegare la verità di una proposizione.

Un problema di questa concezione — come mette in luce Boghossian — è che essa presuppone che le proposizioni *a priori* devono la loro verità solo al loro *significato* e non anche ai

fatti del mondo. Ne consegue che le proposizioni conosciute a priori non estendono la nostra conoscenza della realtà. Un chiaro esempio di concezione di analiticità metafisica è costituito da quella che Boghossian chiama 'Frege-analiticità', ispirata al matematico e filosofo Gottlob Frege (Boghossian 1997, p. 339). Per Frege, un enunciato è analitico quando è possibile la sua trasformazione in una verità logica, o tautologia — ad esempio ' p o non- p ' o 'Se q allora q ' — a partire dalla sostituzione dei termini in esso presenti con termini sinonimi. Come nel caso 'Se un uomo è *scapolo* allora è un uomo *non-sposato*' che può essere trasformato in caso 'Se un uomo è *scapolo* allora è *scapolo*', via sostituzione. La Frege-analiticità si basa su due assunzioni: (a) il fatto che il *riconoscimento* dei termini sinonimi è inteso essere *a priori*, quasi che fosse una capacità innata senza alcun bisogno di essere spiegata; e (b) il fatto che le verità logiche basilari sono date *a priori* in quanto verità *banalmente* vere e facilmente riconoscibili. Le due assunzioni (a) e (b) poggiano a loro volta su un principio generale che Boghossian mette in discussione. Si tratta del principio in base al quale tutto ciò che serve all'*a priori* è codificato in verità eterne indipendenti dall'agente e dalla sua capacità di afferrarle. Come se il modo in cui viene afferrata una verità, ad esempio una verità logica a priori, non costituisse un fatto di cui rendere conto e potesse avvenire senza spiegazione. Questa concezione è un effetto della tendenza di coloro che accettano l'approccio metafisico a credere che il *modo* di afferrare questi principi è solo una questione psicologica irrilevante, sia riguardo alla natura della giustificazione e delle sue modalità, che riguardo al significato e al contenuto concettuale.

Contro queste tesi, Boghossian elabora la sua concezione *epistemica* dell'analiticità che asserisce che un enunciato è (epistemicamente) analitico se e solo se è possibile acquisire giustificazione per crederlo vero in virtù del mero afferrarne il significato, e che propone una diversa concezione del significato e del contenuto concettuale. Il significato — in linea con una concezione semantica inferenzialista del ruolo concettuale — è inteso ora come ciò che è compreso, *afferrato* dal parlante nella comprensione di inferenze che lo coinvolgono e che risultano costitutive della norma che sottende il significato stesso. In sostanza, Boghossian accetta una concezione normativa del significato. Quest'ultimo non corrisponde a una definizione, ma *segue* una norma mentale che è in grado di tenere conto anche di nuovi apporti esperienziali. Le inferenze nelle quali figura un dato termine sono il modo in cui la norma che sottende il suo significato — vale a dire il suo contenuto concettuale — si manifesta. Il significato è così dato da un insieme di inferenze sempre in fieri, intese come costitutive della norma che lo caratterizza e lo sottende. Nel comprendere queste inferenze il parlante segue e comprende la *norma* sottostante il concetto (Boghossian 2005, 2012). A differenza dell'approccio metafisico, la concezione epistemica dell'analiticità tiene in considerazione l'apporto fattuale di nuove esperienze e consente di dare conto dell'acquisizione della conoscenza del contenuto concettuale nel suo evolversi. Sebbene molte altre siano le recenti teorie sulla natura dell'*a priori*, riteniamo che l'analiticità classica metafisica e l'analiticità epistemica costituiscono due posizioni capaci di gettare luce sulle ragioni della fallacia del backtracking. Rimandiamo a Marabini (2013) per una discussione più dettagliata su queste questioni. Un'altra posizione sull'*a priori* che sembra assai pertinente ai fini del nostro discorso in ambito educativo è quella sostenuta da Lisa Warenski (2005). Anche Warenski difende una concezione dell'*a priori* — quale modalità di conoscenza indipendente dall'esperienza — che non preclude la possibilità di tenere conto di nuovi apporti fattuali ed evidenziali.

metafisico, e nell'omissione dell'aspetto *temporale*. In questo caso è l'insegnante che dimentica quel processo graduale di acquisizione del concetto che l'ha condotto alla sua padronanza attuale, e che assume inconsapevolmente l'idea che il ragionamento ha un carattere a priori di natura metafisica, analogo a una sorta di calcolo su concetti intesi come entità astratte e logico–metafisiche. L'assunzione appena menzionata e l'omissione dell'aspetto temporale si palesano quando un processo del ragionamento proiettato *retroattivamente e posteriore all'acquisizione di un concetto* viene inteso come analogo al processo reale dell'acquisizione del concetto. Ciò accade nonostante quest'ultimo processo, contrariamente al primo, avvenga in modo graduale, nel tempo, e attraverso molteplici esperienze. L'ingiustizia nei confronti dell'alunno avviene, pertanto, quando l'insegnante che valuta la padronanza delle sue competenze non si rende conto che il processo proiettato *retroattivamente* prevede inferenze deduttive, a priori, possibili solo per chi ha già una conoscenza esaustiva del contenuto concettuale. Il concetto è quindi inteso in modo analogo a una rappresentazione/definizione, dimenticando e omettendo il fatto che questa è in realtà solo la conclusione di un processo di acquisizione temporalmente più lento, intrapreso in passato dallo stesso docente — e che sta ancora intraprendendo lo studente — legato a una molteplicità di esperienze ed inferenze. In altri termini, la fallacia nasce dall'errore di non tenere conto della differenza che sussiste tra lo *stato epistemico* dell'insegnante e quello dello studente in relazione a un determinato concetto.

Un caso esemplare sono i test che richiedono agli studenti di scegliere tra due o più alternative prevedendo un determinato risultato, ma senza tenere conto del fatto che le risposte degli studenti possono dipendere da *più di un principio* di ragionamento sottostante (Horowitz 2005, p. 29). Le esperienze legate al contesto in cui è vissuto e le conoscenze acquisite dallo studente fino a quel momento condizionano, infatti, anche i principi che governano il suo ragionamento e determinano il suo stato epistemico. Naturalmente, man mano che queste esperienze e conoscenze si evolvono e si accrescono o si

differenziano, avviene il passaggio ad altri stati epistemici o *fasi* nella conoscenza del concetto. Quindi la fallacia, in ultima analisi, si basa su una errata concezione del ragionamento, poiché non tiene conto del fatto che una critica retroattiva (*backtracking*) delle possibilità logiche fatta dall'insegnante può non riflettere il quadro reale delle possibilità di cui dispone l'alunno nel momento in cui deve prendere una decisione *razionale* (Horowitz 2005, pp. 57–59). Una scelta può, infatti, essere razionale pur avendo un risultato differente dalla scelta razionale effettuata da un altro poiché dipende dalla *fase temporale* in cui viene presa la decisione — ad esempio se essa avviene *prima* o *dopo* l'acquisizione di nuova esperienza o informazione, anche se la nuova esperienza, in un'ottica retroattiva, è inclusa all'interno del quadro delle possibilità logiche previsto in anticipo dall'insegnante. Quel che sosteniamo è che i test scolastici corrono talvolta il rischio di non riuscire realmente a determinare qual è la scelta più razionale, poiché esse testano solo i risultati senza tenere in gran conto delle differenze tra lo stato epistemico dell'insegnante che prepara il test e quello degli alunni che lo devono affrontare. Mentre l'insegnante tende a ragionare in termini logici, computazionali, all'insegna della *certezza* rispetto alle situazioni presentate all'allievo nei test scolastici, l'alunno al contrario deve esercitare delle forme di ragionamento che gli permettano di muoversi in situazioni d'incertezza.

Queste considerazioni sono intrecciate alla questione della natura del ragionamento a priori. Per Lisa Warenski (2009), ad esempio, sebbene nella concezione classica il ragionamento *a priori* sia sempre stato identificato con una forma di conoscenza astratta e *indipendente dall'esperienza*, la differenza tra ragionamento e conoscenza *a priori* e *a posteriori* non si basa in realtà su questo requisito. Anche la conoscenza e il ragionamento a priori si fondano in certo senso sull'esperienza. Ciò che cambia è solo il diverso *ruolo* che in essi riveste l'esperienza. Mentre nel ragionamento *a posteriori* l'esperienza consente di *accedere* al concetto, nel ragionamento *a priori* — successivo all'acquisizione del concetto — essa detiene il diverso ruolo di *condizione abilitante* (*enabling*) per le *conclusioni* cui porta il ragiona-

mento, dove quest'ultimo è inteso come ciò che procede sulla base di passaggi indipendenti dall'esperienza¹⁶. Su idee in parte simili si attesta anche la posizione di Boghossian (2019), il quale ribadisce come la differenza tra a priori e a posteriori non sia legata al modo in cui possono essere *acquisite* le conoscenze a priori, quanto piuttosto al diverso *ruolo* che in queste ultime riveste l'esperienza. Anche le conoscenze a priori, come quelle a posteriori, vengono infatti *apprese*. Quando impariamo a contare, ad esempio, impariamo prima con l'esperienza usando le dita, o le matite, o altri oggetti, che 5 più 7 fa 12. Una volta appreso questo fatto, riusciamo a sapere che 5 più 7 giunge al risultato "12" solo sulla base del ragionamento, vale a dire mediante un ragionamento *a priori* che nei suoi passaggi non fa più riferimento all'esperienza.

L'ingiustizia epistemica riferita alla fallacia del backtracking si riduce, pertanto, al problema dell'omissione inconsapevole, da parte del valutatore, di questa differenza. L'insegnante confonde quello che nei ragazzi è un ruolo importantissimo dell'esperienza nell'*accesso* al

16. Per capire meglio questa differenza possiamo riportare i seguenti esempi di Williamson (2007, p. 165). Williamson osserva che secondo la concezione dell'*a priori* basato sull'analiticità l'esperienza viene intesa in due modi corrispondenti al ruolo *evidenziale* (evidential) — per esempio nell'ambito della mia *conoscenza visiva* che questa camicia è verde — ed al ruolo *abilitante* (enabling) — per esempio nell'ambito della mia conoscenza *a priori* che tutte le camicie verdi sono colorate. Possiamo vedere da questi due esempi che l'esperienza entra realmente in gioco solo nel primo caso, poiché necessaria nella fase di *acquisizione* del concetto *verde* e del concetto *colorato*. Mentre nel secondo caso, nell'acquisire la mia conoscenza che *tutte le cose verdi sono colorate*, non occorre più acquisire informazione per via esperienziale, posto che io abbia i due concetti senza i quali non avrei nemmeno potuto porre la questione. Secondo Williamson, un problema delle concezioni analitiche dell'*a priori* è quello di intendere il ruolo dell'esperienza, per quanto riguarda gli enunciati analitici, *a priori*, solo come abilitante. Williamson (2007, p. 165) critica questo modello, a partire dall'idea che tale concezione dell'*a priori* non riesce realmente a dare conto di come è possibile estendere la conoscenza estendendo i concetti. La ragione è che l'esperienza, secondo questa concezione, può rivestire solo un ruolo di *conferma* di un concetto o significato già dato, senza mai costituire una sfida genuina alla sua adeguatezza. Sulla base della concezione analitica dell'*a priori* non sembra infatti possibile poter genuinamente mettere in discussione un concetto sulla base di esperienze nuove, pena l'accusa che la discussione è fuori luogo poiché ciò di cui si sta discutendo è solo un differente concetto.

concetto, con il ruolo di *condizione abilitante* che riveste l'esperienza nell'attività inferenziale dei ragionamenti a priori che includono il concetto, una volta che questo è stato appreso. L'insegnante che commette la fallacia del backtracking, data ormai la sua lunga esperienza in campo e la competenza acquisita negli anni, tende a concepire l'esperienza necessaria per la formazione del concetto come avente soltanto un ruolo *abilitante*, e quindi apparentemente come non strettamente necessaria per lo studente che dovrebbe già essere padrone del concetto. Per questo ogni inferenza che coinvolge il concetto in questione diviene, agli occhi dell'insegnante, un'inferenza deduttiva, formale, *a priori*.

Un problema che appare per certi versi collegato al precedente, relativamente al modo in cui può essere inteso il nuovo apporto esperienziale, sembra essere quello che Quassim Cassam (2019) rintraccia alla base di alcune forme di *vizio epistemico* e di conseguenza di ingiustizia epistemica. Il vizio epistemico nasce infatti quando l'esperienza disponibile è destinata all'esclusivo uso di *conferma* di un'ipotesi, successivamente all'elaborazione dell'ipotesi per la quale *si cercava* invece informazione che potesse fornire *evidenza* contraria o a favore dell'ipotesi. L'esempio di Cassam è il caso della ricerca delle armi di distruzione di massa del cui possesso era stato accusato il governo iracheno, e che fu intrapresa dagli Stati Uniti allo scopo di decidere a favore o contro un eventuale attacco al paese. Nonostante i report degli esperti Onu avessero mostrato che non sussisteva alcuna evidenza della presenza nel paese di queste armi, l'allora segretario di stato Donald Rumsfeld *decise di ignorare* le prove, poiché considerate non attendibili e non sufficientemente rilevanti (Cassam 2019, pp. 25–26). Il vizio epistemico è emerso quindi dal fatto di considerare impropriamente l'evidenza disponibile non come qualcosa capace di *sfidare* genuinamente l'ipotesi, ma solo come qualcosa necessario per la sua conferma. In quel caso gli Stati Uniti e altri paesi della Nato decisero di attaccare il paese ignorando completamente le informazioni. Solo dopo l'invasione si ebbe conferma del fatto che l'Iraq effettivamente non possedeva queste armi. L'esempio mostra come il vizio epistemi-

co, così come riteniamo possano darsi certe forme di ingiustizia epistemica nella valutazione a scuola, nasce dall'errore di fraintendere il ruolo dell'evidenza. Qualora non generi conferma, piuttosto che mettere in discussione l'ipotesi formulata, l'evidenza in questione viene scartata come *non importante* o non pertinente.

La possibilità di formare una disposizione — cioè una *regola* o *taking condition*, come vogliamo chiamarla — che stia alla base di un'inferenza che possa essere intesa come una semplice deduzione formale, e che resiste a ogni sfida genuina posta dal confronto con nuove informazioni e o nuove esperienze, dipende da un precedente training che non può che avvenire gradualmente e nel tempo. Ciò significa che durante la fase del training l'esperienza in corso avrà un ruolo di *accesso* a quella *taking condition* e quindi un ruolo *evidenziale* anziché puramente *abilitante*.

Un caso esemplare è l'esperienza direttamente vissuta dalla figlia di una conoscente, in una classe delle elementari, nella fase di apprendimento delle operazioni di addizione e sottrazione. La maestra non vedeva di buon occhio che i bambini apprendessero a contare utilizzando le dita o altri oggetti come matite, penne ecc. Tutto doveva avvenire in maniera più astratta, rappresentando sulla carta immagini di penne, matite, mele e via dicendo. In seguito si richiedeva che i bambini completassero un esercizio in cui venivano indicati solo: un numero, ad esempio '5', uno spazio vuoto rappresentato da tre puntini che andava completato scrivendo il simbolo dell'operazione, un altro spazio vuoto dove andava indicato un numero, il segno di uguaglianza, e infine un numero indicante il risultato '12'. I bambini della classe, sulla base di un ragionamento *a priori*, avrebbero dovuto indicare sia il numero che il simbolo dell'operazione mancanti, in questo caso '7' e '+', dopo aver avuto una sommaria definizione delle due operazioni sulla base di esempi in cui erano indicate operazioni di addizione o di sottrazione in cui al posto del numero comparivano dei simboli di mele o matite.

La maestra aveva dimenticato che il modo in cui aveva acquisito la sua competenza astratta e *a priori* che $5 + 7 = 12$ e a maggior ragione

che $5 \dots () = 12$ era un prodotto secondario di precedenti esperienze pratiche, magari con l'abaco o semplicemente con oggetti. Tra l'altro per poter svolgere l'esercizio sarebbe stato necessario anche escludere altre operazioni, la più facile delle quali sarebbe stata senz'altro la sottrazione, ma a quel punto avrebbe dovuto essere chiaro il significato della sottrazione, a meno che non le si volessero affrontare insieme creando non banali difficoltà di comprensione e memorizzazione al bambino. A parte alcuni casi di bambini che in realtà avevano già conoscenze pregresse sulle operazioni, altri si trovarono in difficoltà poiché avrebbero dovuto processare più nozioni nuove contemporaneamente generando incertezza. *Proiettando* sugli scolari la sua situazione epistemica attuale, la maestra considerava i concetti che i bambini avrebbero dovuto maneggiare come scontati. In questo modo la maestra presupponeva che l'esperienza potesse avere solo il ruolo di evidenza *abilitante* per i concetti, intesi come dati o "preconfezionati" a priori, di numero, addizione, sottrazione ecc. e non un ruolo di *accesso* e introduzione ad essi. Ma in realtà solo a concetto appreso e consolidato questi avrebbero potuto dare origine a inferenze astratte e formali *a priori*. In sostanza, era stato sottovalutato il lungo processo di acquisizione di quelle *taking condition* o regole sottostanti i concetti, che permettevano all'insegnante di effettuare inferenze *a priori* intendendo le regole come un fatto puramente formale. In sintesi, la fallacia del backtracking si verifica quando l'insegnante giudica e valuta lo studente e il suo modo di ragionare in questa maniera, vale a dire quando l'insegnante proietta all'indietro (backtracks) la propria situazione epistemica attuale compiendo l'errore di non vedere l'effettivo ruolo che l'esperienza ha avuto per l'insegnante stesso in fase di acquisizione del concetto e che ha per i suoi studenti. Il passo è breve poi al successivo errore di dare per scontate diverse inferenze che appaiono ai suoi occhi come *implicazioni*, nel senso di Harman¹⁷, o *inferenze deduttive formali*, come se queste potessero automaticamente affiorare alla mente del ragazzo.

17. Sulla differenza che Harman traccia tra implicazione e inferenza si veda la Sezione I.1 di questo libro.

Possiamo infine riassumere questa fallacia come il caso in cui l'insegnante non è consapevole del fatto che il suo ragionamento, in primo luogo, parte da un punto di vista *epistemico* differente da quello dei suoi alunni — sebbene non sia diverso da un punto di vista *logico/metafisico*¹⁸ astratto e avulso dal tempo — e in secondo luogo che la competenza concettuale, (supponiamo dell'addizione) nasce da un processo di acquisizione graduale di un insieme olistico di inferenze, materiali e non, che riguardano il concetto. La conseguenza è che la sua valutazione della razionalità dell'alunno attraverso le risposte dei test, avviene nella convinzione di aver immaginato l'intero panorama di possibilità "reali", ma senza essere consapevole del fatto che la facilità di ragionamento e l'automatismo nel formulare la risposta che lei attribuisce agli studenti, non sono in realtà automatismi se non per lei, perché conosce *in anticipo* la soluzione del test. Ugualmente non considera che lo studente non sa quale sarà il percorso privilegiato, per la risposta, tra i tanti possibili, e che questi deve effettuare una scelta tra un numero maggiore di possibilità di quante siano quelle immaginate e previste dall'insegnante¹⁹. Usando

18. Con questa espressione si intende il fatto che su un piano astratto, metafisico — come potrebbe essere *il terzo regno dei pensieri*, nella teoria di Frege — il concetto è lo stesso per l'insegnante, come per l'alunno alle prime armi. Tuttavia, il modo in cui l'alunno alle prime armi afferra quel concetto può essere, dal suo punto di vista epistemico, molto meno articolato e molto più essenziale del modo in cui l'afferra l'insegnante il quale, nella sua lunga esperienza ha stabilito col concetto innumerevoli relazioni. Con riferimento a un noto articolo di Gottlob Frege, possiamo dire che sebbene in astratto il significato di Espero, la prima stella della sera, si riferisca allo stesso pianeta Venere, identificato anche dall'altro significato di Fosforo, o la stella del mattino, e l'insegnante possa avere padronanza del concetto che Fosforo è Espero e che la prima stella della sera è anche la prima stella del mattino, l'alunno, pur sapendo che Espero è la prima stella del mattino potrebbe non sapere che Espero è uguale a Fosforo e che è anche la prima stella del mattino.

19. Questa riflessione risulta a nostro avviso confermata anche dagli studi effettuati da Byrne e Laird sul ragionamento condizionale e controfattuale. Possiamo paragonare il bambino a colui che sta effettuando ragionamenti del tipo controfattuale. Nello stato di incertezza in cui si trova, egli infatti tende a considerare vari tipi di ipotesi e possibilità, mentre l'insegnante può essere giunta a una interpretazione bicondizionale del concetto, tale da comportare un numero inferiore di possibilità. Come abbiamo visto nella Sezione 2.5.2, il numero di inferenze che il parlante è disposto a fare è inversamente proporziona-

un'espressione di Kirschner e dei suoi collaboratori²⁰, possiamo dire che l'insegnante omette il fatto che queste inferenze, per lo studente, non sono ancora computazionali, non fanno cioè parte del Sistema 1 (o forse non sono ancora governate dall'interazione dei Sistemi 1 e 2). La mancata considerazione del ruolo che riveste il fattore *tempo* nella graduale acquisizione dei concetti è in gran parte responsabile di questo errore di valutazione. Il tempo, così importante nella fase di accesso al concetto, viene, al contrario, omesso e reso ininfluente.

Per chiarire ulteriormente le idee, possiamo richiamare un caso paradigmatico di questo genere di errore *backtracking* tratto da un argomento della Horowitz, sebbene non si tratti di un contesto scolastico o educativo come il nostro. L'esempio si riferisce al caso del cosiddetto *businessman argument* di Leonard Savage (1954, citato in Horowitz 2005, p. 23). Il *businessman argument*, o argomento dell'uomo d'affari, viene presentato da Savage come una decisione fondata su di un solido principio *a priori* analogo a un principio *logicamente* valido. L'agente è presentato come colui che può certificare la sua scelta o decisione come un fatto *sicuro*. L'argomento è il seguente.

Un uomo d'affari sta pensando di acquistare una certa proprietà. Prende in considerazione i risultati delle successive elezioni presidenziali poiché rilevanti ai fini dell'investimento, così per chiarirsi un po' le idee si chiede se possa valere la pena comprarlo qualora vincessero il candidato repubblicano e decide di sì. In modo simile, si pone in seguito la stessa domanda riguardo a una possibile vittoria del candidato democratico e la risposta è ancora affermativa. Avendo constatato che avrebbe comprato il terreno in entrambi gli scenari possibili, opta per l'acquisto, sebbene non sappia quale dei due eventi si verificherà, e la conclusione di comprare la proprietà, frutto della sua decisione o scelta razionale, sarà per lui — secondo Savage

le alle possibilità prese in considerazione, di conseguenza mentre l'insegnante ritiene di poter fare facilmente le inferenze necessarie per giungere alla conclusione, il bambino si trova in uno stato di maggior incertezza nell'effettuare quelle inferenze.

20. Per una breve presentazione delle tesi di Kirschner e dei suoi collaboratori si veda Sezione 5.1a di questo libro.

— *certa*²¹. Horowitz contesta a Savage il fatto che la conclusione di tale scelta possa davvero avere la natura della certezza. Per Horowitz, la ragione dell'errore di Savage è quella di non avere palesemente tracciato la struttura dell'argomento. Horowitz suggerisce che il seguente principio sembrerebbe inizialmente catturare la "logica" dell'argomento sottostante l'esempio di Savage:

Principio P

Se qualcuno preferisse compiere l'azione g piuttosto che l'azione f , sia nel caso in cui venisse a sapere che si è verificato l'evento B , che nel caso in cui al contrario si è verificato non- B , allora quella persona dovrebbe preferire ora g a f (Horowitz 2006 p. 26, trad. mia)

In sostanza, il Principio P stabilisce che la persona in questione, nelle circostanze descritte sopra, dovrebbe preferire g a f già *prima* di venire a sapere se B è accaduto o no. La critica di Horowitz è che nonostante l'apparente plausibilità, il Principio P non è una descrizione convincente per il caso presentato da Savage. Così Horowitz riscrive come segue quello che ritiene essere il vero principio alla base del ragionamento dell'uomo d'affari, al fine di rendere visibile la natura fallace di quel genere di ragionamento *backtracking*.

Principio B (backtracking)

Supponiamo che un agente stia cercando di prendere una decisione riguardo a due possibili azioni f e g . Sia e_1 , lo stato di conoscenza (stato epistemico) dell'agente al momento della decisione. Supponiamo, inoltre, che l'agente sappia *ora* che riceverà informazioni tali da metterlo in uno dei seguenti stati di conoscenza e_2 o e_3 , che e_2 e e_3 si escludano l'un l'altro ed esauriscano tutti i possibili stati di conoscenza in cui possa trovarsi l'agente dopo aver ricevuto ulteriori informazioni o esauriscono i suoi possibili stati di conoscenza rilevanti nella scelta tra l'azione f e l'azione g .

21. Almeno nell'interpretazione di Horowitz.

Clausola (1): Assumiamo che se l'agente dovesse trovarsi in e_2 , vedrebbe che *non avrebbe dovuto preferire* f a g : inoltre, che se dovesse trovarsi in e_3 , vedrebbe che *avrebbe dovuto preferire* g a f . Assumiamo anche che possa vedere queste cose già quando si trova in e_1 . Quindi, *anche quando si trova ancora in e_1* , dovrebbe scegliere di realizzare g piuttosto che f .

Clausola (2): Assumiamo che se l'agente dovesse trovarsi in e_2 o in e_3 , vedrebbe che *avrebbe dovuto preferire* g a f . Quindi, *anche quando si trova ancora in e_1* , dovrebbe scegliere di realizzare g piuttosto che f . (Horowitz 2006, p. 65 trad. mia)

La Horowitz osserva che, mentre nell'enunciazione del Principio P gli stati e_1 , e_2 , e_3 sono intesi, nelle intenzioni di Savage, come *stati alternativi di conoscenza* in cui si trova l'agente che conosce, l'interpretazione data da Savage dello stesso principio come "Sure thing Principle" (alla lettera "Principio della cosa sicura" o scelta sicura, certa), come suggerisce il titolo è da intendersi secondo la Horowitz alla stregua di un principio logico. Per la Horowitz, il principio avrebbe nelle intenzioni di Savage molte analogie con quello che chiama un "Quasi-Constructive Dilemma (QCD) in cui nelle due clausole 1 e 2 del principio gli stessi stati, anziché *stati di conoscenza*, vengono, diversamente, intesi come (alternative) *possibilità logiche o metafisiche*. Ma la differenza tra lo scenario previsto dal Principio P e una sua lettura in chiave logica, quale esempio di Constructive Dilemma un QCD non è di poco conto, soprattutto se come sostiene la Horowitz, non è certo che coloro che fanno riferimento a questo principio siano consapevoli di questa importante differenza. Se l'agente preferisse compiere l'azione g piuttosto che l'azione f , sia nel caso in cui venisse a sapere che si è verificato e_2 , che nel caso in cui si è verificato e_3 , allora l'agente dovrebbe preferire g a f già in e_1 (Horowitz 2006, p. 10 e p. 65, trad. mia). Horowitz, in questo modo, mostra come il businessman — nell'esperimento mentale di Savage — *assuma* di poter sapere, al momento in cui sta effettuando la sua decisione, sia quali saranno i suoi stati epistemici successivi dopo

aver ricevuto altre informazioni, sia che questi stati epistemici esauriscono tutte le possibilità che si daranno in futuro.

Poiché l'uomo d'affari nel Businessman Argument al momento in cui sta effettuando la sua decisione, non sa in realtà quali saranno i suoi stati epistemici successivi dopo aver ricevuto altre informazioni, e non può sapere ora, allo stato e_1 , se gli stati epistemici e_2 e e_3 che ha immaginato esauriscono davvero tutte le possibilità che si daranno in futuro, il suo ragionamento nel tentativo di prendere una decisione razionale comporta in realtà una fallacia.

Horowitz osserva infatti come Savage, nel proporre il suo Businessman Argument, commetta l'errore di intendere che la conclusione cui giunge l'uomo d'affari rappresenti una cosa sicura, *certa*, nonostante il contesto di *incertezza* in cui si trova. Per Savage, la scelta e la decisione dell'uomo d'affari possono essere intese alla stregua di quello che chiama un 'Quasi Constructive Dilemma'. Un Constructive Dilemma ha questa forma logica:

A oppure non-A.

Se A, allora B.

Se non-A, allora B.

Quindi, B.

Il Businessman argument di Savage mostra un genere di scelta razionale erroneamente avvertita come convincente poiché da questi intesa più o meno inconsapevolmente come analoga ad un Constructive Dilemma (Horowitz 2005, pp. 28–29). L'analogia tra il Businessman Argument e il Constructive Dilemma si basa sul fraintendimento che alla base di entrambi sia presente un tratto comune, rappresentato dal fatto di avere come risultato una cosa *sicura* certa. Tuttavia, mentre questo vale per la conclusione di un Constructive Dilemma genuino che non include alcun riferimento ai *differenti stati di conoscenza* dati in *tempi* e quindi contesti successivi, lo stesso non si può dire per una situazione come quella descritta nell'argomento del Businessman.

La questione è strettamente intrecciata al modo in cui è concepito il ruolo delle informazioni o delle esperienze sopraggiunte. Horowitz ritiene che nel caso dell'argomento del Businessman e dell'erronea tesi di Savage che la scelta fatta dal businessman è una scelta *sicura*, interviene l'assunzione che l'informazione o le esperienze successive al momento della scelta e della decisione del businessman hanno solo un valore *probativo* o evidenziale, di conferma, riguardo ai *fatti* che si presume siano già dati. Ma, per Horowitz, nel caso in questione l'informazione non ha solo questo ruolo: essa costituisce invece una genuina sfida che può certamente mettere in discussione il numero di possibilità immaginate dall'agente richiedendo una riconfigurazione dello scenario futuro e dello stato epistemico precedentemente immaginato nell'iniziale stato epistemico *ET*. Una concezione dell'informazione di questo tipo è chiamata da Horowitz *ellsberghiana*²². In altri termini, possiamo dire che in questo caso l'informazione o esperienza ha un ruolo genuinamente evidenziale e non solo abilitante.

La situazione dell'uomo d'affari è paragonata da Horowitz a quella del giudice nel caso del cosiddetto *Lawyer Argument*. Supponiamo che durante un processo l'avvocato della difesa introduca la sua arringa presentando il seguente argomento: data l'efferatezza del crimine, o il suo cliente non ha commesso il crimine o se l'ha commesso è malato di mente, e che in seguito aggiunga che se la giuria avesse una prova convincente che l'imputato non l'ha commesso, dovrebbe certamente assolverlo. Se, al contrario, avesse una prova persuasiva del fatto che egli è colpevole, di nuovo non avrebbe altra scelta che assolverlo sulla base di una sua presunta pazzia. In questo caso, l'avvocato potrebbe concludere tranquillamente che la giuria dovrebbe assolvere l'imputato anche senza prove di alcun genere.

22. In linea con le tesi di Daniel Ellsberg (1961) relativamente alle teorie della decisione razionale, la qualifica di 'Ellsbergian' è attribuita all'informazione quando il suo ruolo all'interno di un processo di scelta o decisione razionale viene concepito come una sfida genuina e possibile richiesta di riconfigurazione dello scenario in oggetto, o cambio di prospettiva.

Questo genere di ragionamento, così come la discutibile ricostruzione di Savage del Businessman argument, presuppone che il contesto delle possibilità rimanga inalterato nel tempo, senza che possano intervenire ulteriori fattori. Tuttavia, come nel caso del Businessman argument, mentre il discorso può valere in un ambito astratto e avulso dal tempo e dalla situazione contingente, la stessa cosa non vale in questo esempio, in cui l'assunzione "all other things being equal" non può valere.

Horowitz osserva infatti che se ci si mette nei panni di un giurato e del giudice che deve prendere la decisione finale, malgrado il principio di ragionamento che sembra essere operativo nell'argomento dell'avvocato, sembrerebbe immorale prendere una decisione così importante per la vita o la libertà di un'altra persona senza essere in possesso di alcuna prova materiale o evidenza *reale* riguardo alla sua colpevolezza o innocenza. Sebbene si possa stipulare che alla fine verrà fornita un'evidenza incontrovertibile circa la colpa o l'innocenza, nondimeno si insisterà sull'esigenza di *aspettare che quella evidenza sia davvero in possesso del giurato*, poiché in presenza di nuovi fattori e informazioni il caso potrebbe configurarsi in modo diverso da quello previsto dall'avvocato al momento della sua arringa. Nonostante la *logica* dell'avvocato, un giurato rifiuterebbe di prendere una decisione sulla base solo dell'argomento deduttivo.

Ma un caso che mostra in modo ancora più essenziale la natura del problema, e in particolare la differenza che sussiste tra una *valutazione* della razionalità della decisione dell'altro, e una sua *valutazione backtracking*, è il seguente. Immaginiamo che io decida di prendere un ombrello prima di uscire di casa. Se lo prendo nonostante la mia consapevolezza che in linea di principio non ci sono possibilità che oggi piova, qualcuno definirà la mia scelta come inutile, posto che l'informazione in mio possesso *nel momento* della decisione era tale da rendere piuttosto irragionevole, per me, pensare che ne avrei avuto bisogno. Se invece prendo l'ombrello mentre esco di casa perché ho buone ragioni di credere che ploverà, ma in seguito devo constatare che durante il mio percorso fuori di casa non piove, qual-

cuno potrebbe giudicare di nuovo inutile la mia decisione sulla base del fatto che, *come ho avuto modo di vedere*, non mi sarei affatto bagnato anche se non avessi preso l'ombrello. Mentre il primo giudizio rappresenta una valutazione della razionalità della mia decisione, il secondo è un esempio di valutazione *backtracking* della razionalità della mia decisione (Horowitz 2005, p. 58). L'aspetto che lo rende *backtracking* è il fatto di far riferimento e di dipendere dal punto di vista dell'agente in un momento *successivo* a quello in cui egli ha preso la sua decisione. La differenza importante, che viene sottovalutata, è che in questo stato posteriore l'agente è *meglio informato*.

Ciò che mostra questo esempio è che una valutazione *backtracking* *non deve* assolutamente essere scambiata per una valutazione della *razionalità* di una determinata scelta (Horowitz 2005, p. 59). La situazione dell'alunno che fa il test, nell'ottica dell'insegnante che non ha ben chiara questa distinzione, può risultare paragonabile al modo in cui Savage — erroneamente per Horowitz — concepisce la posizione dell'uomo d'affari nel Businessman Argument dove l'argomento veniva inteso alla stregua di un Constructive Dilemma analogo a una sorta di ragionamento *logico e a priori* (Horowitz 2005, pp. 28–29).

In alternativa, sosteniamo che la migliore scelta razionale è basata su una caratterizzazione dell'apriori che a differenza dell'apriori logico, di stampo classico, tiene conto della possibilità di fonti diverse per la giustificazione e la conoscenza. Le informazioni che provengono da queste fonti sono intese come reperibili in *tempi* diversi, e sovrapponibili al bagaglio di esperienze precedenti. Non può quindi valere il presupposto "all other things being equal" alla base dell'argomento di Savage. Esperienze ed evidenza sopraggiunte costituiscono una sorta di genuina sfida alla precedente rappresentazione di un determinato contenuto concettuale, non un ruolo di semplice *conferma* per quel contenuto, e possono perfino suggerire un cambio di prospettiva o una riconfigurazione dello scenario e del ventaglio delle possibilità. Questo fatto riflette in modo più realistico il processo graduale e progressivo della conoscenza e dell'apprendimento dei concetti.

Concludendo, l'ingiustizia epistemica, nel caso della backtracking fallacy, emerge dal fatto che l'insegnante valutatore giudica "col senno di poi" a partire da un principio logico di ragionamento che ritiene debba condurre lo studente a un risultato *certo*, sicuro, ma che fraintende quello che è il vero framework di possibilità che si affaccia alla mente dello studente quando deve fronteggiare un nuovo problema. L'insegnante ha dimenticato che il processo che l'ha condotto all'acquisizione di quel contenuto concettuale è avvenuto nel tempo, passando attraverso stati epistemici diversi, e attraverso la costruzione di una rete di inferenze, soprattutto materiali, che lui stesso ha prodotto o acquisito nel contesto di molteplici e varie situazioni a contatto con nuove Informazioni. Per dirla in altre parole, è come se l'insegnante avesse acquisito, per un concetto dato, una *taking condition* che *ora*, nel suo stato epistemico attuale, giudica ovvia, e che ritiene costituisca un fatto puramente *logico* di cui le menti degli studenti sarebbero implicitamente già dotate a partire da una prima "infarinatura". Di qui l'idea che solo per deduzione dovrebbero raggiungere il risultato previsto per il test attraverso delle semplici operazioni di implicazione.

La fallacia nasce quindi in seno a un approccio al raziocinio basato su una concezione dell'apriori classico, in cui le due situazioni dell'esperto e dello studente appaiono *logicamente* identiche, come in un approccio costruttivista o problem-solving. Alla base di questa fallacia, figura anche un mancato riconoscimento del fatto che il *tempo* non è una variabile trascurabile in un contesto di apprendimento. Valutare una situazione in una fase temporale successiva rispetto a una valutazione della stessa in una fase precedente, seppur nei confronti dello stesso ventaglio di situazioni, non è la stessa cosa.

5.2. Ancora *Lisa* di Lipman: per una concezione rivisitata del pensiero critico

I tempi sono ora maturi per ritornare a una considerazione più consapevole del ruolo del pensiero in un contesto educativo. Il riferimento è ancora una volta al racconto *Lisa* e al relativo manuale da cui eravamo partiti. *Lisa* costituisce un valido strumento nella comprensione dell'importante distinzione che passa tra due differenti forme di pensiero critico nella riflessione etica. Lipman sostiene che nell'indagine etica è possibile contrastare un modo *di pensare*, di *ragionare*, con un modo di *ragionare da sé*. Se è possibile studiare il processo del ragionamento in modo impersonale, oggettivo e distaccato, e prendere in esame i criteri del ragionamento corretto così come sono stabiliti dalla *logica*, e in seguito applicarli ad ogni altra forma di discorso, tutt'un'altra cosa è — tuttavia — considerare il processo del pensiero dal punto di vista della nostra prospettiva individuale (Lipman 1985b, pp. xii–xiii) Per Lipman, pensare da sé comporta una riflessione sulla propria esperienza e la propria collocazione nel mondo, ma ciò richiede anche una riflessione sui propri valori e la propria identità. Lo scopo dell'indagine etica è dunque imparare ad usare criteri che divengono via via più raffinati e che consentono di fare chiarezza quando occorre scegliere quale punto di vista adottare o quale decisione prendere in rapporto all'azione. Pur basandosi anche su strumenti tecnici come la capacità di fare inferenze sul piano formale, queste scelte richiedono tuttavia una riflessione personale, poiché richiedono il confronto tra valori talvolta in conflitto rispetto all'identità che ci caratterizza e al nostro piano di vita.

Lipman, nell'intento di non trascurare nulla, ribadisce quanto sia importante per ogni programma di ricerca e di educazione all'etica potenziare entrambi gli aspetti del ragionamento, sia quello formale, finalizzato alla validità, sia quello più complesso volto alla formazione o alla revisione delle credenze. Ciò che si richiede ai ragazzi è saper prendere in considerazione i fatti, imparare a generalizzare

a trarre conseguenze e individuare eventuali implicazioni prima di emettere giudizi affrettati. A tutto questo, tuttavia, si aggiunge la necessità di avere una percezione di sé e della propria coscienza, sviluppando una consapevolezza di ciò che per se stessi è più importante rispetto ad altro. In questo secondo tipo di ragionamento risulta necessario acquisire consapevolezza dei propri fini personali e della direzione verso la quale si sta andando.

Lipman, giustamente, mette in guardia anche dall'intendere la vita morale di ciascuno di noi come il viaggio di un individuo con un'identità personale già prefissata e rigida verso fini imm modificabili e delineati una volta per tutte. Al contrario, l'identità è in continua evoluzione e tende verso fini che di volta in volta intendiamo come desiderabili e che cerchiamo di raggiungere per tentativi, ma deve fare i conti con i mezzi di cui disponiamo e le situazioni contingenti in cui ci troviamo (Lipman 1985b, p. xiii).

Un'educazione all'etica e alla cittadinanza, nell'ottica di una formazione del "buon cittadino", in questa prospettiva, non riguarda pertanto un'educazione esclusivamente rivolta alle regole, ai principi, ai "valori", nonostante, naturalmente l'indubbio merito di questi ultimi. Il problema è che

ridurre l'indagine etica a queste attività sarebbe come dire che la "coltivazione" è la stessa cosa della "raccolta", quando invece le principali attività di un coltivatore sono la semina, l'irrigazione, la coltivazione del suolo e via dicendo, attività senza le quali non ci sarebbe alcun raccolto. (Lipman 1985b, p. i)

Quando occorre prendere decisioni, quel che si richiede è pertanto un ragionamento che poggia su inferenze che consentono di tenere conto degli aspetti epistemici, relativi al processo della conoscenza, ma anche dei conflitti interiori che possono richiedere un cambio di prospettiva. Pensare l'etica, per Lipman, richiede quindi, prima di tutto, prendere posizione relativamente al genere di persona che intendiamo essere e a come intendiamo collaborare alla costruzione del mondo in cui vogliamo vivere.

L'esercizio del pensiero critico all'interno della comunità di ricerca detiene un ruolo, poiché tenendo conto di questi aspetti favorisce la formazione di una *sensibilità* etica che consente di fare chiarezza su queste questioni. Esso costituisce, inoltre, un prerequisito per quella trasformazione da una prima a una seconda natura razionale che sta alla base del concetto di *Bildung*. Il pensiero critico, favorendo l'inserimento dell'individuo all'interno dello spazio delle ragioni, ne consente anche il *riconoscimento* quale individuo che ha qualcosa da dire, e che rappresenta una prospettiva sul mondo. Entrando in questo spazio, l'individuo *si sottomette intenzionalmente* alle norme che regolano le azioni e il pensiero della comunità, *seppur sempre per soppesarle e valutarle di continuo*.

Un'enfasi particolare, nel curriculum Philosophy for Children, e in particolare in *Lisa*, viene posta sulla consistenza quale criterio alla base del ragionamento. In particolare, nel caso nostro, esso appare come la capacità di leggere una situazione nella sua complessità. Lipman sostiene che possiamo infatti essere tutti d'accordo sulla *validità logica* di un sillogismo come il seguente:

Ogni bugia è sbagliata.

Questa è una bugia.

Quindi:

Questa bugia è sbagliata.

Ma sebbene accettiamo la prima premessa, così come accettiamo generalmente la premessa che *l'amore è una cosa buona*, che *la giustizia è una cosa buona*, e via dicendo, il cuore del problema e del ragionamento etico sta spesso nella seconda premessa. Il problema più grosso risiede nel *decidere se il caso rilevante* è o no un caso di bugia, se posso quindi accettare la seconda premessa.

Lipman mostra pertanto come il problema non risieda, o non si collochi solamente nella validità dell'argomento. Prima ancora occorre condividere o porre in discussione le premesse e ancora più indietro le assunzioni implicite che condizionano il modo di intendere le stesse

premesse. Ma in *Lisa Lipman* va ancora oltre e affronta il problema che più ci sta a cuore. Lisa è in preda a un dilemma che è il risultato di un conflitto interiore. Il ragionamento di Lisa sottende una concezione della razionalità che, in linea con Harman (1986), consiste nella possibilità di intendere le premesse come qualcosa che può essere rivisto, una sorta di “change in view” che può richiedere anche un riorientamento personale. Il ragionamento è inteso come uno strumento finalizzato alla formazione di credenze. In quanto tale, il suo valore sta anche nella capacità di saper mantenere queste credenze di fronte a casi controversi e/o evidenza contraria, oppure nel suggerire un cambiamento di punto di vista. Lisa infatti sperimenta dei conflitti interni e appare disorientata dalla scoperta di forme di inconsistenza tra i suoi valori. Nessuno dei suoi valori entra in gioco nelle due questioni appena sollevate relative ai gusti e alle preferenze che altri dovrebbero avere. Lisa non è preoccupata dal fatto che altri debbano o no condividere i suoi valori, ma dalle relazioni tra i suoi stessi valori. ‘Se io amo gli animali come faccio a mangiarli?’ è un esempio di questo tipo di conflitto.

Parallelamente, in *Lisa* fa la sua comparsa un altro insieme di questioni. Durante una discussione tra il personaggio di Harry e suo padre — Mr. Stottlemeier — Harry giunge a interrogarsi sul tema: ‘Come dobbiamo vivere?’ Mr. Stottlemeier cerca di mostrare l’importanza di prendere in considerazione tutti i fatti rilevanti di un episodio quando si tratta di intraprendere una decisione morale. Così la discussione con Harry produce due chiarimenti: nel cercare di prendere in considerazione tutto ciò che è rilevante dovremmo considerare (1) le *circostanze* che prevalgono nel momento in cui agiamo e (2) quali risultati, quali *conseguenze* potrebbero avere le nostre azioni. Le inferenze su cui si basa il tipo di ragionamento che Harry è invitato a usare per rispondere alla domanda da lui stesso sollevata dovrebbero così tenere sempre conto di una responsabilità verso le circostanze del caso, e prevedere una sorta di impegno rispetto alle possibili conseguenze cui potrebbe dare adito sostenere quella credenza o intraprendere quel corso di azioni.

In linea con le tesi di Siegel, Vaidya e Ritola, riguardo a quelli che sono i fini epistemici del pensiero critico, l'esercizio di riflessione suggerito da Lisa parte della considerazione che i problemi della vita reale di rado si risolvono con strategie preconfezionate, poiché è demandato a ciascuno il compito di decidere come e dove e quando applicare queste procedure nella pratica, nonché decidere come si dovrebbe vivere. In quest'ottica anche la comunità di ricerca è intesa come in continua evoluzione e come una comunità in grado di autocorreggersi nel *tempo*. La dimensione *temporale* sia nella comunità, che a livello individuale quale aspetto da tenere in considerazione nell'evoluzione dei saperi e della conoscenza, viene così altamente valorizzata e costituisce uno degli obiettivi della Philosophy for Children e del suo modo di intendere il pensiero critico.

5.3. Conclusioni

In questo capitolo abbiamo preso in considerazione alcuni presupposti e alcuni effetti di due principali approcci didattici, quello della Minimal Instruction Theory — come ad esempio la didattica costruttivista, il problem-solving, e la teoria di Bruner, che abbiamo tradotto come didattica minima — e quello della Direct Instruction Theory, o didattica guidata, assumendo il punto di vista di Derry e della teoria del carico cognitivo di Kirschner, Sweller e Clark. Alla luce di alcune riflessioni e studi recenti sulle caratteristiche della *memoria di lungo termine* e della *memoria di lavoro*, abbiamo sostenuto che l'apprendimento è realmente efficace solo quando costituisce un *cambiamento* nella memoria di *lungo termine* quale elemento centrale della struttura cognitiva umana, e non semplice “deposito” di conoscenze. La *memoria di lavoro*, al contrario, presenta maggiori limiti nella fase di lavorazione di informazioni che ancora non sono state assimilate. La didattica minima, richiedendo di lavorare su informazioni non ancora apprese e su contenuti minimi, comporta per lo studente uno sforzo maggiore che non

nell'utilizzo informazioni presenti nella memoria a lungo termine. Ciò accade a causa del limite della memoria di lavoro riguardo al numero di informazioni che possono essere processate contemporaneamente e in seguito trattenute e immagazzinate. La didattica guidata, al contrario, consente di spiegare concetti, procedure e strategie di supporto che risultano compatibili con l'architettura cognitiva umana. Alcune ricerche mostrano che l'apprendimento è migliore quando gli studenti ricevono tracce guidate e più istruzioni e contenuti espliciti piuttosto che quando devono *costruire* o *scoprire* da soli quegli stessi concetti.

Ciò nonostante, un presupposto ormai consolidato — a giudicare dalle indicazioni ministeriali dell'ultimo decennio in Italia — è quello secondo cui la formazione delle competenze debba avvenire secondo modalità *problem-solving* e l'acquisizione di abilità tecniche o *skills*, in linea con l'approccio della didattica minima costruttivista. Un'ulteriore fonte di problemi è che queste competenze vengono intese come disposizioni alla tracciabilità di verità *oggettive* nei test nazionali di valutazione, ma non è chiaro come debba essere intesa, nell'ambito della valutazione dei risultati prevista da questi test, la natura *normativa* delle competenze.

In questo capitolo abbiamo mostrato alcune delle ragioni che rendono impellente il problema di comprendere qual è il tipo di *norma* alla base delle cosiddette competenze. Come sottolinea Derry, alla base della concezione della competenza delle didattiche minime o costruttiviste — spesso fatte proprie dall'insegnante — si trova una visione del significato quale connessione tra una *rappresentazione* e ciò che essa rappresenta, assumendo che le parole siano semplici nomi di cose, eventi o stati di cose. Il problema pedagogico più importante è, tuttavia, comprendere il *modo in cui* nasce questa connessione. Questo modo, per Derry, è infatti dato dall'*insieme di inferenze* che vedono al proprio interno il concetto, e che si assimilano *nel tempo* in relazione ad altri concetti e altre situazioni che hanno a che fare con l'esperienza del parlante e il suo background di conoscenze e vissuto personale. In questa concezione prevale l'idea che la

competenza concettuale si delinea attraverso una *genesì* graduale di questo insieme olistico di inferenze.

Tale differenza tra una concezione rappresentazionale del contenuto concettuale quale connessione tra rappresentazione e ciò che rappresenta, alla stregua di una relazione tra nome e cosa, e una concezione inferenziale che ha il vantaggio di spiegare il *modo* in cui avviene la connessione, appare ben delineata anche da Brandom. Brandom spiega come la natura inferenziale dei contenuti concettuali venga cognitivamente prima della loro forma rappresentazionale, sebbene quest'ultima sia generalmente invocata per definire il contenuto concettuale in nome della sua presunta oggettività. Il problema evidenziato da Derry è questo: se non viene riconosciuto il modo complesso in cui il concetto si *genera* nella mente del parlante e si intende il concetto sulla base di una sommaria definizione quale modello della connessione tra parola e referente, si può pensare che il bambino — da solo — possa trarre *tutte* le possibili implicazioni di un concetto per mera deduzione *logica*, come erroneamente presuppongono le didattiche minime. Ammesso che così stiano le cose, un aspetto centrale per un'epistemologia dell'educazione all'insegna delle *virtù* in senso genuino deve riguardare il passaggio ad un'analisi più approfondita del tipo di *norma* epistemica sottostante i concetti e il loro apprendimento, nonché del genere di tracciabilità delle verità oggettive che essa consente. Non da ultimo occorre porsi il problema di capire se questa norma coincida con quella presupposta dal sistema di valutazione dei test nazionali, e se l'approccio della didattica minima costruttivista sia davvero efficace nel favorire una competenza concettuale.

Un problema per la didattica costruttivista, come di altre forme di didattica minima, è che la concezione rappresentazionale alla base della sua nozione di competenza sottende una natura normativa della competenza che si differenzia completamente da quella che emerge da una concezione inferenziale del concetto. Sebbene in entrambi i casi la norma che sottende la competenza sia intesa come *oggettiva*, essa non è identica. Si tratta pertanto di capire di

quale oggettività stiamo parlando quando diciamo che la competenza consente all'alunno di tracciare la verità oggettiva.

Una prima importante differenza, già riscontrata nei precedenti capitoli, è quella tra *norme di tipo logico-deduttivo* — come quelle *monotoniche* del ragionamento logico-formale e che prevedono l'assunzione nota come "all other things being equal" — e *norme non-monotoniche*, che tengono conto del continuo confronto con la contingenza, del background, e delle nuove esperienze del soggetto. Sia nel caso delle norme monotoniche che di quelle non-monotoniche è possibile rintracciare una forma di *oggettività*, ma naturalmente si tratta di due nozioni che comportano due spiegazioni diverse. L'appartenenza della norma sottostante alla competenza all'uno o all'altro di questi due gruppi pregiudica sia la capacità dell'allievo di giudicare quando la situazione è quella appropriata per la sua applicazione, sia il modo in cui viene giudicata la sua competenza, come mostrano i casi illustrati dei test di Ombra e Spiaggia.

Come abbiamo suggerito in precedenza — e in linea con una tesi di Harman — il ragionamento umano procede non per *implicazioni* ma per *inferenze*, poiché si basa su una valutazione continua che prevede anche l'eventuale abbandono di credenze precedenti, e il cambiamento di prospettiva o la conferma del mantenimento del nostro sistema di credenze, una volta fatte nuove esperienze o ricevute nuove informazioni. Diversamente, il ragionamento formale presuppone un insieme dato di premesse-credenze, inteso come fisso, immutabile e *cumulativo*, e a partire dal quale tutto il resto è inteso come derivabile per deduzione-implicazione logica. Assumendo in modo inconsapevole il punto di vista formale, il docente può assumere implicitamente che il ragionamento sia una questione di implicazione e validità formale data una volta per tutte. Di qui l'erronea idea che l'apprendimento sia questione di ricavare da sé, come nel caso del discepolo istruito dal maestro zen citato da Kotzee, tutte le possibili derivazioni di una rappresentazione esaustiva del concetto, dato per definizione, che nasconde dietro di sé tutte le sue possibili implicazioni. Quel che si fraintende è che l'apprendimento è invece anche

ricezione di conoscenze e contenuti. L'apprendimento è educazione che avviene per gradi, nel tempo, e dopo reiterati *giudizi* su inferenze viste in diversi contesti e situazioni, a partire dalla considerazione di altri punti di vista. Per questo la competenza concettuale ha una vera e propria *genesì*.

La concezione rappresentazionale dei concetti alla base del costruttivismo e della didattica minima, ma anche di quelle *teorie epistemologiche della virtù* che mirano a individuare solo *cosa* è la conoscenza e di lì *cosa* è la competenza — tralasciando la questione della *genealogia* della competenza–virtù, e di come essa sia un processo continuo che avviene nel tempo e richiede una spiegazione di come la conoscenza si evolve e si estende — trascurano questi aspetti. Una conseguenza di questo fatto è che esse prestano il fianco a importanti forme di ingiustizia epistemica nei confronti dei discenti. In questo capitolo abbiamo individuato tre forme di ingiustizia epistemica che pervade l'ambito educativo e che abbiamo chiamato *educational injustice*: (1) l'ingiustizia nella *valutazione* connessa a ciò che — ispirandoci a Boghossian — abbiamo chiamato il problema della *taking condition*, (2) l'ingiustizia che dipende dalla concezione *rappresentazionale* e costruttivista della conoscenza, e (3) l'ingiustizia che assume la forma di una fallacia del *backtracking*.

In primo luogo, abbiamo sostenuto che una forma di *educational injustice* appare nella valutazione come un effetto della concezione rappresentazionale dei concetti su cui si basano le teorie costruttiviste, e che non tiene conto della dimensione temporale dell'apprendimento. L'ingiustizia consiste nel fatto di sottovalutare, inconsapevolmente, l'importanza dei tempi di acquisizione dei contenuti concettuali e il fatto che tale conoscenza è olistica. Il processo della conoscenza avviene gradualmente attraverso la successione di diverse fasi epistemiche nello studente, le quali non possono corrispondere a quella che è una rappresentazione del concetto da un punto di vista astratto metafisico. Tale rappresentazione è quella che può avere in mente, inconsapevolmente, l'insegnante quando ha raggiunto una conoscenza del concetto corrispondente a una fase epistemica

molto avanzata, raggiunta con l'accumulo graduale di esperienze e relazioni inferenziali che includono il concetto.

Abbiamo mostrato che, al contrario, un approccio inferenzialista, come quello di Brandom — basato sull'idea che il contenuto concettuale non appare nella forma di una rappresentazione atemporale, ma è un insieme olistico di inferenze acquisite gradualmente — consentirebbe di tenere conto della dimensione temporale. Questo approccio suggerisce che la valutazione, a scuola, della padronanza di un concetto, basata su multiple-choice test, per funzionare, dovrebbe essere utilizzata solo in contesti molto ristretti in cui le risposte selezionate dagli studenti possano indicare con un'alta probabilità le inferenze da loro effettivamente effettuate.

Abbiamo suggerito che un modo potrebbe essere quello di fornire ai discenti delle occasioni di scambio, mediante la trasmissione di contenuti che comprendono, in una forma esplicita, le inferenze relative al concetto. Quelle inferenze dovrebbero essere prima trasmesse e spiegate dall'insegnante nella forma di contenuti espliciti, e non "tirate fuori" individualmente dall'alunno in base a una misteriosa competenza-virtù, come vorrebbero varie teorie didattiche che si basano sul problem-solving. Inoltre, questo genere di contesto non si produce facilmente in occasione di test a livello nazionale che si estendono a tutto il territorio, date le ovvie differenze tra programmi svolti e contenuti appresi da classe a classe. Non tenere conto di questo aspetto significa rischiare di far entrare all'interno della valutazione una forma di ingiustizia epistemica nei confronti dell'alunno. La sua capacità inferenziale e la sua competenza concettuale non verrebbero appropriatamente valutate a causa della mancata comprensione del contesto, e del background esperienziale e culturale in cui egli opera.

Le questioni considerate in questa parte sono state illuminate dalla discussione di Boghossian relativamente a quella che egli chiama *taking condition*. In base a questa condizione un soggetto *inferisce q* da *p* solo se giudica che *q perché* riconosce — ed è responsabile di questo riconoscimento — che la verità accettata di *p* fornisce contestual-

mente un supporto per l'accettazione di *q*. Questa è una condizione necessaria a ogni tipo di inferenza. Partecipare allo spazio delle ragioni, e riconoscere allo studente questa facoltà significa riconoscere la natura *genealogica* della *disposizione a soddisfare la condizione* o *taking condition*. Lo studente deve raggiungere la conoscenza di quella *taking condition* che sottende i contenuti concettuali.

La seconda forma di ingiustizia epistemica che abbiamo individuato nell'educazione è legata ancora una volta al problema della concezione *rappresentazionale*, anziché inferenziale, dei concetti nelle didattiche costruttiviste. L'errore del valutatore, in quest'ottica, è in primo luogo non tenere conto del fatto che la sua valutazione non può essere considerata "oggettiva" quando assume inconsapevolmente anche specifici criteri *pragmatici non logici* che non sono necessariamente condivisi da tutti. Ciò denota la mancata consapevolezza di avere un *proprio* punto di vista che dipende in buona parte dal particolare *stato epistemico* in cui ci si trova. Un altro errore è la mancanza di un *riconoscimento* del punto di vista dell'altro — dell'alunno e dei suoi interessi — i quali determinano alcuni dei principi *non logici* che egli segue nel suo ragionamento. Non riconoscere l'appartenenza allo spazio delle ragioni, oltre che la mancanza di un'attribuzione di credibilità alle ragioni dell'alunno, è la forma di ingiustizia di cui quest'ultimo è vittima. Lo studente, in questo caso, non viene riconosciuto come partecipe del processo di estensione della conoscenza. Una concezione *inferenzialista*, e non rappresentazionale del contenuto concettuale, permette invece di spiegare come possa avvenire siffatta acquisizione e giustifica il ruolo che il *pensiero critico* può avere in questa fase. Il *pensiero critico* contribuisce a questo processo, poiché consente la *genesì* di quella virtù che costituisce un antidoto all'ingiustizia dell'educazione e della testimonianza attraverso un procedimento *inferenziale*. Ma questo processo avviene a partire da un genere particolare di inferenza che è l'*inferenza materiale* e che — come osserva la Sullivan — tiene conto dell'esperienza in evoluzione di un essere umano che ha un corpo ed è situato.

Il terzo caso di ingiustizia epistemica in ambito educativo avviene sempre nell'ambito della valutazione. Prendendo a prestito un'espressione e alcune riflessioni di Horowitz, esso si presenta quando un agente, in questo caso il valutatore, omette la differenza che sussiste tra una *valutazione* della razionalità della decisione dell'altro, colui che è valutato, e la propria *valutazione backtracking*. L'aspetto che rende backtracking e quindi fallace questa valutazione è il fatto di far riferimento e di dipendere dal punto di vista del valutatore in un momento *successivo* a quello in cui colui che è valutato ha preso la sua decisione. La differenza importante, che viene sottovalutata, è che in questo stato posteriore il valutatore è *meglio informato*.

Abbiamo pertanto sostenuto che una valutazione backtracking *non deve* essere scambiata per una valutazione della *razionalità* di una determinata scelta, e che la migliore scelta razionale è basata su una caratterizzazione dell'apriori che a differenza dell'apriori logico, di stampo classico, tiene conto della possibilità di fonti diverse per la giustificazione e la conoscenza. Le informazioni che provengono da queste fonti sono intese come reperibili in *tempi* diversi, e sovrapponibili al bagaglio di esperienze precedenti. L'ingiustizia epistemica riferita alla fallacia del backtracking avviene quando l'insegnante valutatore confonde quello che nei ragazzi è il ruolo importantissimo dell'esperienza nell'*accesso* al concetto, con il ruolo di mera condizione abilitante che riveste l'esperienza nell'attività inferenziale dei ragionamenti a priori che includono il concetto, una volta che questo è stato appreso. L'insegnante che commette la fallacia del backtracking tende a concepire l'esperienza necessaria per la formazione del concetto come avente soltanto un ruolo *abilitante* e non strettamente necessario per il suo apprendimento da parte dello studente, il quale — secondo l'insegnante — dovrebbe già esserne padrone. L'insegnante valutatore giudica “col senno di poi” a partire da un principio logico di ragionamento che ritiene debba condurre lo studente a un risultato *certo*, ma che fraintende quello che è il vero framework di possibilità che si affaccia alla mente del discente quando deve fronteggiare un nuovo problema. L'insegnante ha di-

menticato che il processo che l'ha condotto all'acquisizione di quel contenuto concettuale è avvenuto nel tempo, passando attraverso la costruzione di una rete di inferenze, soprattutto materiali, che lui stesso ha prodotto o acquisito nel contesto di molteplici situazioni a contatto con nuove Informazioni. Di qui l'idea che gli studenti dovrebbero raggiungere solo per deduzione il risultato previsto per il test attraverso delle semplici operazioni di implicazione. La fallacia nasce in seno a un approccio al raziocinio basato su una concezione dell'apriori classico, in cui le due situazioni dell'esperto e dello studente appaiono *logicamente* identiche, come in un approccio costruttivista o problem-solving. Alla base di questa fallacia figura anche un mancato riconoscimento del fatto che il *tempo* non è una variabile trascurabile in un contesto di apprendimento.

Le precedenti considerazioni mettono in evidenza l'importanza di uno sviluppo del pensiero critico che miri allo sviluppo *non di semplici tecniche o abilità* (skills) di ragionamento formale, bensì di una sensibilità e di disposizioni al ragionamento in senso complesso. Ciò è vero in particolar modo quando il pensiero critico è applicato all'educazione etica. Abbiamo visto come Lipman metta in guardia dall'intendere la vita morale come il viaggio di un individuo con un'identità personale già prefissata verso fini imm modificabili. Al contrario, l'identità è in continua evoluzione e tende verso fini che di volta in volta intendiamo come desiderabili e che cerchiamo di raggiungere per tentativi, ma deve fare i conti con i mezzi di cui disponiamo e le situazioni contingenti in cui ci troviamo. Quando occorre prendere decisioni, quel che si richiede è un ragionamento che poggia su inferenze che consentono di tenere conto dei conflitti interiori che possono richiedere un cambiamento di prospettiva.

L'esercizio del pensiero critico all'interno della comunità di ricerca detiene un ruolo importante, poiché tenendo conto di questi aspetti favorisce la formazione di una *sensibilità* etica che consente di fare chiarezza su queste questioni. Inoltre, costituisce un prerequisito per quella trasformazione da una prima a una seconda natura razionale che sta alla base del concetto di *Bildung*. Il pensiero critico,

favorendo l'inserimento dell'individuo all'interno dello spazio delle ragioni, ne consente anche il *riconoscimento* quale individuo che ha qualcosa da dire, e che rappresenta una prospettiva sul mondo. Entrando in questo spazio, l'individuo si sottomette intenzionalmente alle norme che regolano le azioni e il pensiero della comunità, seppur sempre per soppesarle e valutarle di continuo.

Un'enfasi particolare, nel curriculum Philosophy for Children di Lipman, viene posta sulla consistenza interna quale criterio alla base del ragionamento. In particolare, questo criterio appare come la capacità di leggere una situazione nella sua complessità. Lipman mostra come le questioni cruciali non risiedano, o non si collochino solamente nel discutere la validità degli argomenti. Prima ancora occorre condividere o porre in discussione le premesse, e ancora più indietro le assunzioni implicite che condizionano il modo di intendere le stesse premesse. Il ragionamento di Lisa, la protagonista dell'omonimo racconto di Lipman, sottende una concezione della razionalità che consiste nella possibilità di intendere le premesse come qualcosa che può essere rivisto, una sorta di "change in view" che può richiedere anche un riorientamento personale. Il ragionamento è inteso come uno strumento finalizzato alla formazione di credenze. In quanto tale, il suo valore sta anche nella capacità di saper mantenere queste credenze di fronte a casi controversi e/o evidenza contraria, oppure nel suggerire un cambiamento di punto di vista.

Conclusioni

Education Injustice e pensiero critico
tra Bildung, eredità culturale e riconoscimento
dell'appartenenza allo spazio delle ragioni

Secondo la visione dominante che informa i curricula e le politiche educative attuali, l'insegnamento e l'apprendimento devono essere intesi come insegnamento e apprendimento di competenze e abilità, piuttosto che di contenuti. Questa concezione presuppone una forma di costruttivismo in base al quale gli studenti imparano “costruendo” la conoscenza a partire dalle proprie esperienze, e derivando da essa le proprie inferenze e conclusioni, cosicché l'insegnante è inteso essere alla stregua di un semplice *facilitatore* di queste attività di apprendimento. Questa concezione dell'educazione generalmente assume che il pensiero critico costituisca un elemento centrale nell'insegnamento e nell'apprendimento. A tutto questo si aggiunge una metodologia della valutazione delle competenze che poggia su test standardizzati, spesso a scelta multipla, le quali valutano essenzialmente l'abilità di trarre le corrette inferenze deduttive da premesse in parte implicite (o “non-dette”), ma intese come oggettive. Un esempio paradigmatico di questo tipo di test sono i cosiddetti test PISA o OECD's Programme for International Student Assessment.

A partire dai più recenti lavori in epistemologia, filosofia del linguaggio, e filosofia della psicologia e dell'educazione, questo lavoro costituisce una critica di questa visione dominante dell'insegnamento e dell'apprendimento presentando un'alternativa più percorribile. Una tesi centrale del presente lavoro è che il pensiero critico è importante dal punto di vista educativo nella misura in cui riesce a infondere negli studenti delle competenze chiave — come imparare

a imparare o la cittadinanza attiva — solo se concepito e insegnato in modo specifico, lontano da una concezione costruttivista dell'educazione e integrato da una genuina trasmissione di contenuti.

Più in particolare, a partire da Harman, un nostro presupposto è stata la tesi che il ragionamento è essenzialmente un processo non-monotonico di revisione e cambiamento di prospettiva o mantenimento delle proprie credenze piuttosto che un processo esclusivamente di derivazione di credenze da altre credenze. Abbiamo sostenuto, inoltre, che nella descrizione di questo processo di revisione delle credenze e cambiamento di prospettiva, una nozione non-monotonica di inferenza materiale — come quella caratterizzata da Brandom — meglio si adatta della nozione formale e logica dell'inferenza. Infine, abbiamo suggerito che non solo il pensiero deduttivo, ma anche quello abducente e il pensiero controfattuale, posti alla base dell'abilità immaginativa necessaria nell'elaborazione dell'esperimento mentale, sono componenti essenziali del ragionamento e della razionalità umana.

Queste idee comportano almeno due importanti conseguenze sull'insegnamento/apprendimento e sul piano della valutazione. In merito alla prima, abbiamo sostenuto che la concezione dominante del pensiero critico — tipicamente caratterizzato dallo studio e dalla pratica delle inferenze deduttive — si mostra profondamente inadeguata. La ragione è che tale concezione può essere di aiuto solo nei contesti in cui le assunzioni di partenza dell'agente, o il problema che deve essere risolto, non cambiano. Questi contesti sono quelli in cui l'agente non riceve ulteriori informazioni che entrano in conflitto con le prime, o nei quali non scopre che le sue assunzioni iniziali erano incoerenti. Tuttavia, poche sono, nella vita, le situazioni in cui si verifica questo stato di cose. In questo lavoro abbiamo pertanto mostrato come l'acquisizione della conoscenza, delle competenze e dell'expertise avviene nel tempo e all'interno di diversi contesti che spesso richiedono tempi lunghi.

Nella vita reale i soggetti fanno continuamente nuove scoperte e acquisiscono nuova evidenza tali da mettere in crisi le loro iniziali

assunzioni. Un esempio di questo tipo concerne l'acquisizione della cittadinanza attiva. Un cittadino attivo deve affrontare continuamente nuove esperienze e cambiamenti sociali e ambientali che gli richiedono spesso un mutamento di prospettiva o ulteriori informazioni tali da cambiare o ricalibrare le proprie vedute riguardo a specifici argomenti. La tesi che abbiamo difeso in questo lavoro è che l'acquisizione di metodi basati solo su definizioni o costituiti da abilità tecniche (come quella di saper fare le corrette deduzioni in contesti rigidi, ma al tempo stesso — e quasi in contraddizione — a partire dal “non detto” o da premesse nascoste che si presumono universalmente condivise), che possono essere valutate a partire da standard ritenuti oggettivi, non è sufficiente per formare delle reali abilità critiche. In linea con alcuni emeriti esponenti della contemporanea epistemologia della virtù — per esempio Sosa and Zagzebski — abbiamo sostenuto che ciò che realmente appare essere importante nell'educazione è l'acquisizione di un'appropriata sensibilità, di attitudini mentali e tratti del carattere che informano e aiutano lo studente nella sue valutazioni epistemiche, e che pertanto formano la sua cosiddetta capacità di imparare a imparare.

Abbiamo suggerito come questa visione, se applicata all'educazione, corrisponda in buona parte alla tesi di Lipman che un'educazione all'etica può davvero avere luogo se corrisponde a un'attività che consente di formare una sensibilità e adeguati tratti del carattere. La ragione è che il problema principale è spesso non quello di individuare i valori rilevanti e principi — su cui generalmente sono tutti d'accordo — ma di comprendere come questi principi e valori possono e potrebbero essere applicati nei contesti e nelle situazioni specifiche, quando — per esempio — essi entrano in conflitto tra loro e si deve prendere una decisione. Per tutti questi motivi abbiamo difeso la tesi che insegnare a pensare in modo critico va di pari passo con la formazione del carattere del pensatore sofisticato di ampie vedute — non solo del pensatore abile e sofisticato.

Nonostante gli indubbi meriti dell'epistemologia della virtù contemporanea nel porre un'enfasi particolare sulla persona che cono-

sce, abbiamo mostrato che l'applicazione di questo approccio all'educazione in generale non è nuova. L'enfasi sulle virtù intellettuali e i criticismi di una concezione della razionalità incentrata sull'agente ha costituito un punto chiave già all'interno di alcune influenti scuole di pensiero critico — per esempio quelle di Siegel, e di Paul e dei suoi collaboratori. Inoltre, abbiamo sostenuto che un limite dell'epistemologia della virtù applicata all'educazione è che essa non spiega come il carattere intellettuale e le virtù epistemiche possano essere progressivamente formate negli studenti. Di rado gli epistemologi della virtù entrano nel merito delle pratiche educative concrete che consentono la formazione delle disposizioni essenziali alla conoscenza e all'attività critica. A questo proposito abbiamo diversamente suggerito come alcune scuole di pensiero critico, tra cui la Scuola di Washington di Paul e Elder e la Philosophy for Children di Lipman — sebbene non nuove — offrano esempi concreti di come le virtù intellettuali possano essere infuse negli studenti.

Nondimeno abbiamo qui supportato una concezione del pensiero critico diversa da quella di questi ultimi autori, poiché la nostra concezione presuppone in aggiunta che ci debba essere una genuina trasmissione di contenuti agli studenti — dove questi contenuti sono intesi come patterns di inferenze materiali (nel senso di Brandom) facenti parte dello "spazio delle ragioni" condiviso da un'intera tradizione culturale. La correttezza o l'appropriatezza di un'inferenza materiale poggia non su principi formali, ma sulle proprietà delle cose e oggetti del mondo cui si riferiscono i termini che figurano nell'inferenza. Per questa ragione, gli insegnanti non sono solo facilitatori — come presupposto invece dall'approccio costruttivista — ma anche mediatori della visione del mondo propria di una cultura. Secondo la nostra concezione, l'acquisizione del carattere intellettuale e della sensibilità che si richiedono a un pensatore critico si presenta insieme all'acquisizione di una visione del mondo e si dispiega gradualmente nel tempo.

Seguendo Standish, Bakhurst e Stojanov abbiamo sostenuto che i linguaggi naturali costituiscono un bagaglio storico e sociale di

tradizioni di ragioni e forme di vita, che forniscono le norme o il mezzo sulla base del quale gli educatori mediano le interpretazioni della realtà adottate dai discenti. Per questa ragione il pensiero critico deve essere formato attraverso la trasmissione di una prospettiva culturale — con la conseguenza che il genere di oggettività che rappresenta il fine di uno studente è sempre nel migliore dei modi *prospettica* — piuttosto che attraverso il semplice sviluppo di abilità e standard concepiti come mere attualizzazioni di una razionalità in qualche modo già implicitamente presente nella mente degli studenti.

Oltre all'epistemologia della virtù, un'altra importante corrente di pensiero, in ambito epistemologico, che presenta aspetti rilevanti nelle questioni educative è l'epistemologia sociale — introdotta al fine del secolo scorso prevalentemente da Goldman. Questo approccio comprende la conoscenza e la cognizione come fenomeni essenzialmente sociali, basati sulla testimonianza, e che hanno luogo all'interno delle comunità, come le scuole o le istituzioni scientifiche e politiche. Una pietra miliare di un influente paradigma dell'epistemologia sociale contemporanea asserisce che il raggiungimento della verità rappresenta il fine epistemico ultimo di tutte le attività cognitive. Un'applicazione letterale di questa tesi all'educazione — che ha come effetto la convinzione che il fine centrale dell'educazione è inculcare la verità negli studenti — è stata difesa da Goldman stesso. In questo lavoro, abbiamo sostenuto che questa concezione omette il fatto che ciò che realmente importa nell'educazione sono i processi e i cambiamenti cui va incontro l'agente che conosce. Come sottolineato da Derry, ciò accade perché la produzione di conoscenza, e quindi l'articolazione dei concetti nella mente degli studenti, è un processo graduale. Al fine di consentire questi processi e cambiamenti, gli insegnanti devono considerare gli studenti — perfino nella loro fase prelinguistica — come essenzialmente individui che potenzialmente hanno accesso allo “spazio delle ragioni”.

In armonia con scritti di Siegel, Ritola, Vaidya e altri, abbiamo sostenuto che il pensiero critico ha un valore che non può essere inteso

solo come strumentale al raggiungimento della verità. Il pensiero critico ha un valore anche perché essere razionali è già un valore in sé, e perché ciò che caratterizza la nostra identità di esseri umani è l'identità critica. Quando entra in gioco la competenza di cittadinanza attiva, inoltre, il pensiero critico è tipicamente impiegato nella formazione di opinioni su questioni di pubblico interesse o argomenti politici e sociali. In questo caso, l'approccio critico può non avere la funzione di condurre alla *verità oggettiva* poiché potrebbero anche non esserci verità oggettive in queste questioni. In questi casi, la scelta finale è demandata alla coscienza individuale. Ogni persona fa la propria scelta sulla base di un'analisi delle varie posizioni che riflette l'identità della persona e i suoi valori etici.

Infine abbiamo sostenuto che l'assunzione costruttivista che gli studenti possono avere un facile accesso cognitivo alle nozioni da apprendere, incoraggia l'uso di test standardizzati a scuola, ma questi possono non essere affidabili. Inoltre, ispirandoci ai lavori della Fricker e della Horowitz, abbiamo suggerito che gli studenti valutati da test di questo tipo possono essere soggetti a forme di ingiustizia epistemica. Queste forme di ingiustizia epistemica nell'educazione possono sorgere a causa di un'incapacità dell'insegnante di riconoscere le differenti prospettive adottate dagli studenti all'interno dello "spazio delle ragioni" mentre, al contrario, questi ultimi sviluppano i concetti nel *tempo*, quali insiemi olistici di inferenze apprese gradualmente.

Concludiamo con alcune parole illuminanti di un eminente filosofo italiano recentemente scomparso — Remo Bodei — che gettano un ponte tra l'educazione e le importanti trasformazioni che la società attuale sta vivendo. Nell'era del capitalismo digitale o "cognitivo" (Bodei 2019, p. 349) assistiamo a un paradosso. La possibilità di sviluppo della tecnologia aveva fatto sperare — con Marx, nel tardo Ottocento — in un futuro in cui il lavoro sarebbe stato svolto dalle macchine e la ricchezza si sarebbe tradotta per gli individui in un aumento del tempo libero. Tuttavia, come mette ben in luce Bodei, contro ogni aspettativa, la nostra era assiste a una riduzione del

tempo. Si tratta del noto ‘paradosso della compressione del tempo’ o ‘Time pressed paradox’ (Wajcman 2015) al quale l’uomo reagisce con una spinta uguale e contraria. Non potendo imitare e ancor meno superare la velocità delle macchine, l’uomo tende a “rallentare” come dimostrano la diffusione di pratiche di meditazione, lo slow food e via dicendo. Qualora si scelga di non “ammazzare” il tempo, si può tuttavia anche scegliere di diventare “giardinieri di sé stessi” (Bodei 2019, pp. 366–367), ma questo richiede grandi progetti politici e culturali in mancanza dei quali può essere invece molto più facile cadere nella banalità dei media sprecando il tempo che sarà, presumibilmente, abbondante in un futuro prossimo. Accanto al problema di come fare un buon uso del tempo, ne sorge tuttavia anche un altro del tutto nuovo:

È quello della difficoltà di raccordare opportunamente la crescente rapidità di calcolo e di esecuzione di programmi “intelligenti” da parte delle macchine con la maggiore lentezza degli uomini ... La lentezza degli uomini è, per diversi aspetti, un bene non solo per il pensiero individuale, ma, in termini politici, anche per la democrazia, che esige ritmi adeguati, per elaborare le questioni da discutere e deliberare, superando dubbi e metabolizzando passioni e interessi “in corso d’opera” attraverso la discussione pubblica. L’accelerazione del tempo umano, nel tentativo di imitare la velocità delle macchine non rappresenta, dunque, la migliore soluzione ed è, anzi, controproducente. (Bodei, 2019, pp. 367–369).

Sono necessarie altre strategie, continua dunque Bodei, in grado di gettare un ponte tra i dispositivi relativamente “rigidi” e potentissimi dell’IA, e il lento sgomitarsi delle decisioni e dei pensieri umani.

Citando uno studio di Giuseppe Micheletti (1991) su Leibniz e le idee che questi esprime nella ‘Lettera a Tschirnhaus’ a proposito di quelli che definisce I ‘pensieri ciechi’, Bodei (2019, pp. 310–311) riporta come quest’espressione indicasse, per Leibniz, una presa di distanza dalla concezione del cogito di Cartesio. In base a quest’ultima

idea, espressa nella celebre espressione ‘Cogito Ergo sum’, Cartesio avrebbe manifestato una concezione del pensiero che lo identificava con un pensare sempre cosciente e intrecciato alla vita della mente. Per Leibniz, al contrario, il ragionamento non è che una connessione di simboli che può procedere per automatismi. Ciò coincideva, per Il filosofo, con la possibilità di intrattenere nella mente pensieri ‘ciechi e sordi’ — ossia tali da non essere coscienti, ma che diversamente presentavano il vantaggio di un minor dispendio di energie da parte degli uomini. Non era quindi necessario riflettere mentre si effettuava questa sorta di calcolo, poiché inerente a simboli neutrali, come le macchine calcolatrici che Bodei ritiene di poter paragonare ai computer. Per Leibniz, questi pensieri ciechi e sordi rispondevano all’esigenza di liberare gli uomini migliori dal lavoro “servile” del calcolo automatico (Bodei 2019, p. 311 e nota 36). Riportando le parole di Lamberto Maffei, il quale denuncia l’impoverimento della comunicazione verbale e del pensiero, Bodei ricorda che per resistere alla deriva occorre tenere conto del fatto che il ‘vivente è immerso nel tempo’ (Maffei 2014, p. 88 e 153) ed ha storia, memoria, immaginazione, senso delle possibilità e delle alternative, scarti di imprevedibile creatività, capacità di riflettere su sé stesso, in base a una coscienza che non si può ridurre, in termini leibniziani, a “pensieri ciechi” (Bodei 2019, p. 367).

Ringraziamenti

Le idee esposte in questo lavoro sono la sintesi di alcuni anni di ricerche in campo epistemologico nell'ambito del Dottorato in Mente, Logica e Linguaggio presso l'Università di Bologna, sotto la supervisione di Eva Picardi, e successivamente presso il Centre for Knowledge and Society dell'Università di Aberdeen, in collaborazione con Luca Moretti, nonché delle mie esperienze di insegnante di scuola media e superiore.

Un'esposizione parziale delle tesi qui sostenute è avvenuta in occasione di varie conferenze e presentazioni tenute dalla sottoscritta fra il 2010 e il 2019 presso varie università e istituzioni internazionali tra cui l'Annual conference dell'American Philosophical Association, Eastern Division, presso Boston, sessione dell'IAPC, la Plato Annual Conference "Ethic and Inquiry" presso l'Università di Washington, Seattle, la Conference for the Humanities, CPA, Philosophy in The School session, Università di Calgary (Canada), la PLATO annual Conference "Social Justice and Pre-College Philosophy", presso Università di Chicago, il convegno "Filosofia dietiam. Emozional'noe i razional'noe" presso la Facoltà di filosofia dell'MGU, Università di Mosca, il seminario tenuto all'Institute of Education (IOE), presso L'University College London (UCL), e la conferenza tenuta all'Annual Conference della Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB), presso l'Università di Oxford.

Parte delle idee esposte è inoltre il frutto di tre articoli, due dei quali scritti in collaborazione con Luca Moretti: "Assessing concept possession as an explicit and social practice" (Journal of Phi-

losophy of Education, 2017), “Goldman and Siegel on the Aims of Education” (Journal of Philosophy of Education, 2020), e l’articolo “Brandom’s Inferentialist Theory and the Meaning Entitlement Connection” (In Hamdi Mlika (ed.), *Lectures de Robert Brandom*, Edilivre, 2018).

Un ringraziamento speciale va all’audience e ai lettori per gli utilissimi feedback ricevuti.

Ringrazio in particolar modo Luca Moretti (University of Aberdeen), Paul Standish (UCL) e Jan Derry (UCL) per i preziosi commenti e le critiche costruttive, Silvano Tagliagambe (Università di Roma La Sapienza, Università di Sassari) per avermi incoraggiato a proseguire le ricerche in questo settore, ed Harvey Siegel (University of Miami), per il confronto on-line.

Inoltre, un ringraziamento va anche a Emma Williams (University of Warwick), David Bakhurst (Queen’s University, Canada), Krassimir Stojanov (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), per gli illuminanti scambi di vedute nel piacevole scenario del New College di Oxford e a Hamdi Mlika (University of Kairouan) per la pubblicazione nel volume curato da lui.

Desidero inoltre ringraziare i miei colleghi dell’Istituto Paolini Casiano, in particolare Gabriella Covri e Giuseppe Delisio, e tutti i miei studenti, i quali nella quotidiana routine scolastica hanno fornito il feedback necessario al raffinamento e alla valutazione sempre in fieri delle mie convinzioni, e anche dei miei errori.

Un grazie anche a Roberta Ronchi, per aver letto e commentato le bozze, a mio padre Giorgio Marabini e a mia madre Anna Maria Grandi per avere sempre creduto nell’importanza della cultura e della trasmissione del sapere, e a Elettra, Lapo e Raffaele Tassoni per avermi sostenuto nel perseguimento di questo obiettivo.

Bibliografia

- ADNETT Nick, DAVIES Peter (2002), "Education as a Positional Good: Implications for Market-Based Reforms of State Schooling", *Journal of Educational Studies*, vol. 50, n. 2, pp. 189–205.
- ADORNO Theodor (1959/2006), *Theorie der Halbbildung*, Frankfurt a.M.: Suhrkampf.
- AHMED Arif (2015), "Infallibility in the Newcomb Problem" *Erkenntnis* 80: 261–273.
- ALSTON Kal (2001), "Re/Thinking Critical Thinking: The Seductions of Everyday Life", *Studies in Philosophy and Education*, n. 20, pp. 27–40.
- AUDI Robert N. (2017), "Role Modeling and Reasons", *Journal of Moral Philosophy*, n. 14, pp. 646–668.
- BAEHR Jason (2013), "Educating from Intellectual Virtues: From Theory to Practice", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 47, n. 2, pp. 248–262.
- BAGNOLI Carla (2013), *Constructivism in ethics*, New York: Cambridge University Press.
- BAILIN Sharon (1995), "Is Critical Thinking Biased? Clarifications and Implications", *Educational Theory*, vol. 45, n. 2, pp. 191–197.

- BAKHURST David (1997), "Meaning, Normativity and the Life of the Mind", *Language and Communication*, vol. 17, n. 1, pp. 35–51.
- BAKHURST David (2011), *The Formation of Reason*, Oxford: Wiley–Blackwell.
- BAKHURST David (2013), "Learning from Others" *Journal of Philosophy of Education*, vol. 47, n. 2, pp. 187–203.
- BATTALY Heather (2017), "Testimonial Injustice, Epistemic Vice, and Vice Epistemology" in I.J. Kidd, J. Medina, G. Poilhaus, Jr. (Eds) *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. New York and Canada: Routledge.
- BIESTA Gert (2012), "Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher" *Phenomenology & Practice*, vol. 6, n. 2, pp. 35–49.
- BYRNE Ruth (2005), *The Rational imagination: How People Create Alternatives to Reality*, Cambridge, MA: MIT Press.
- BYRNE Ruth (2017), "Counterfactual Thinking: From Logic to Morality", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 26, n. 4, pp. 314–322.
- BODEI Remo (2019), *Dominio e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, Intelligenza Artificiale*, Bologna: Il Mulino.
- BOGHOSSIAN Paul (1997), "Analyticity", in R.Hale e C. Wright (a cura di) *A Companion to the Philosophy of Language*, Oxford: Blackwell.
- BOGHOSSIAN Paul (2003a), "Blind reasoning", *Proceedings of the Aristotelian Society* sup. 77, pp. 225–48.
- BOGHOSSIAN Paul (2003b), "Epistemic analyticity: A Defense", *Grazer Philosophische Studien*, vol. 66, pp. 15–35.

- BOGHOSSIAN Paul (2005), "Is Meaning normative?" in Nimtz C. e Beckermann A. (a cura di) *Philosophy–Science–Scientific Philosophy. Main lectures and Colloquia of GAP.5. Fifth International Congress of the Society for Analytical Philosophy*, Bielefeld 2003, Mentis 2005
- BOGHOSSIAN Paul (2014), "What is inference?", *Philosophical Studies*, vol. 169, n. 1, pp. 1–18.
- BOGHOSSIAN Paul (2019), "Inference, Agency, and Responsibility", in *Reasoning. New Essays on Theoretical and Practical Reasoning*, a cura di M. Balcerak Jackson, B. Balcerak Jackson, OUP Oxford University Press, pp. 101–26.
- BRANDOM, Robert (1994), *Making It explicit*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRANDOM Robert (2000), *Articulating Reasons*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CARR David (2007), "Character in Teaching", *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, n. 4, pp. 369–389.
- CARTER Adam. J., KOTZEE Ben (2015), "Epistemology of Education", Oxford Bibliographies on-line
- CASSAM Qassim (2019), *Vices of the Mind. From the Intellectual to the Political*, Oxford: Oxford University Press.
- CASULLO Albert (2005), *A Priori Justification*, Oxford: Oxford University Press.
- CAVAZZONI Ermanno (2018), *La galassia dei dementi*, Milano, ed. La nave di Teseo
- CUYPERS Stefaan E. (2004), "Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 38, n. 1, pp. 75–90.

- NATIONAL SOCIETY OF PROFESSIONAL ENGINEERS (2003), *Code of Ethics for Engineers*. www.nspe.org/ethics/codeofethics2003.pdf, citato in 2013 PAUL R., NIEWOEHNER R., ELDER L., seconda edizione.
- DERRY Jan (2007), “Abstract rationality in education: from Vygotsky to Brandom”, *Studies in Philosophy and Education*, vol. 27, n. 1, pp. 49–62.
- DERRY Jan (2013), “Can Inferentialism Contribute to Social Epistemology?”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 47, n. 2, pp. 221–35.
- DERRY Jan (2017), “An Introduction to Inferentialism in Mathematical Education”, *Mathematics Education Research Journal*, vol. 29, pp. 403–18.
- DERRY Jan (2019), “A Problem for Cognitive Load Theory – the Distinctively Human Life–Form”, *PESGB Annual Conference*, New College 29–30 March 2019, Oxford.
- DEVITT Michael (1981), *Designation*. New York: Columbia University Press.
- DREYFUS Hubert (1999), “The primacy of phenomenology over logical analysis”, *Philosophical Topics*, vol. 27, n. 2, pp. 3–24.
- ENGEL Pascal (2000), “Logica, ragionamento e costanti logiche” in *Ragionamento: psicologia e logica*, a cura di P. Cherubini, P. Giaretta, A. Mazzocco, Roma, Giunti, pp. 107–127, trad. it.
- ENNIS Robert (1987), “A conception of critical thinking—with some curriculum suggestions”. *APA Newsletter on Teaching Philosophy* Summer, 1–5.
- ENNIS Robert (1989), “Critical Thinking and subject–specificity: Clarification and needed Research” *Educational Researcher*, n. 18, pp. 4–10.
- ETCHEMENDY John (1990), *The Concept of Logical Consequence*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- ELLSBERG Daniel (1961), "Risk, ambiguity and the Savage axioms", *The quarterly journal of economics*, pp. 643–669.
- FODOR Jan (1998), *Concepts*, Oxford: Clarendon Press.
- FREIRE Paolo (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, trad.inglese di *Pedagogia do Oprimido* (1968).
- FRICKER Miranda (2007), *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*, Oxford: Oxford University Press.
- GARCÉS Marina (2019), *Il nuovo Illuminismo radicale* (trad. italiana di *Nueva Ilustracion radical*, 2017), Roma: Nutrimenti.
- GIBBARD Alan., HARPER William (1981), "Counterfactuals and Two Kinds of Expected Utility" *Ifs: Conditionals, Beliefs, Decision, Chance and Time*, pp. 153–190.
- GENTZEN Gerhard (1934), 'Untersuchungen über das logische Schliessen I–II'. *Mathematische Zeitschrift* N° 39 pp. 176–210.
- GETTIER Edmund L. (1963). 'Is Justified True Belief Knowledge?', *Analysis* 23, pp. 121–123 (1963).
- GOLDMAN Alvin I. (1999), *Knowledge in a social world*, Oxford: Clarendon Press.
- GOLDMAN Alvin I. (2006), "Social Epistemology, Theory of Evidence, and Intelligent Design: Deciding what to Teach", *The Southern Journal of Philosophy*, vol. XXIV, pp. 1–22.
- HALPERN Diane F. (2014), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. Fifth Edition*, New York: Psychology Press.

HARMAN Gilbert (1986), *Change in view: Principles of reasonin* , Cambridge, MA: MIT Press.

HINDS Pamela J. (1999), "The Curse of Expertise: The Effects of Expertise and Debiasing Methods on Predictions of Novice Performance" *Journal of Experimental Psychology: Applied*, vol. 5, n. 2, pp. 205–221.

HOLLIS Martin (1982), "Education as a Positional Good", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 16, n. 2, pp. 235–244.

HONNETH Axel (1994), *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik Sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M: Suhrkamp.

HONNETH Axel (2003), "Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser" in *N. Fraser and A. Honneth. Umverteilung oder Anerkennung? Eine Politischphilosophische Kontroverse*, Frankfurt a. M: Suhrkamp, pp.129–224.

HOROWITZ Tamara, (1985), "A priori Truth", *Journal of Philosophy* 82 (5): 225–239 in *The Epistemology of A Priori Knowledge*, 2005, OUP.

HOROWITZ Tamara (1985), "The Backtracking Fallacy", *Journal of Philosophy* 82 (5): 225–239 in *The Epistemology of A Priori Knowledge*, edited by Joseph Kamp 2005, OUP.

HOROWITZ Tamara (2005), "Newcomb's Problem as a Thought Experiment", in *The Epistemology of A Priori Knowledge*, edited by Joseph Kamp, OUP.

HUEMER Michael (2005), "Is Critical Thinking Epistemically responsible?", *Metaphilosophy*, vol. 36, n. 4, July 2005.

ILYENKOV Evald (1991), *Filosofiya I kul'tura (Philosophy and culture)*. Moscow, Politizdat.

- JOHNSON Ralph H., HAMBY Benjamin (2015), "A Meta-level approach to the problem of defining 'Critical Thinking'", *Argumentation*, n. 29, pp. 417–430.
- JORGENSEN Andrew (2008), 'Understanding as Endorsing an Inference'. *Polish Journal of Philosophy* 2: 35–51.
- KAHNEMAN Daniel (2019), *Pensieri lenti e veloci*, trad. it a cura di Laura Serra, Milano, Mondadori, prima edizione 2011, *Thinking, Fast and Slow*.
- KAVALL Jason (2002), "Other-regarding Epistemic Virtues", *Ratio (new series)*, XV.
- KIRSCHNER Paul. A., SWELLER John, CLARK Richard E. (2006), "Why minimal Guidance During Instruction Does Not Work: an Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching", *Educational Psychologist*, vol. 41, n. 2, pp. 75–86.
- KOHLBERG Lawrence (1970), "Education for justice: a modern statement of the Platonic view". In *Moral Education*, ed. N.F. Sizer and T.R. Sizer, Cambridge University Press, pp. 71–2.
- KOHUT H. (1979), *Die Heilung des Selbst*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- KOHUT H. (1996), *The Chicago Institute Lectures*, edited by P. Tolpin and M. Tolpin, Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- KOTZEE Ben (2012), "Expertise, fluency and social realism about professional knowledge" *Journal of Education and Work*, vol. 27, n. 2, pp. 161–178.
- KOTZEE Ben (2013), "Introduction: Education, Social Epistemology and Virtue Epistemology" *Journal of Philosophy of Education*, vol. 47, n. 2.
- KOTZEE Ben (2014), "Educational Justice, Epistemic Justice, and Leveling Down" *Educational Theory*, vol. 63, n. 4, pp. 331–349.

KOTZEE Ben (2017), "Education and Epistemic Injustice" in I.J. Kidd, J. Medina, G. Poilhaus, Jr. (Eds) *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. New York and Canada: Routledge.

KRISTJÁNSSON Kristján (2017), "Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation" T.R. SIZER (Eds) *Five Lectures on Moral Education*, Cambridge and London: Harvard University Press.

KUSCH Martin (2011), "Social Epistemology", in S. BERNECKER and D. PRITCHARD (Eds) *The Routledge Companion to Epistemology*, London, Routledge.

LAVERTY Megan (2006), "Dialogo filosofico ed etica: virtù e amore" in M. Santi (a cura di) *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli, Liguori pp. 157–179.

LEWIS David (1981), "Causal Decision Theory", *Australasian Journal of Philosophy*, vol. 59, n. 1, pp. 5–30.

LIPMAN Matthew (1985a), *Lisa*, IAPC Montclair State University, USA.

LIPMAN Matthew (1985b), *Ethical inquiry. An Instructional Manual to Accompany Lisa*, IAPC Montclair State University, USA.

LØVLIE Lars, STANDISH Paul (2002), "Introduction: *Bildung* and the idea of a liberal education", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 36, n. 3, pp. 317–340.

MAFFEI Lamberto (2014), *Elogio della lentezza*, Bologna: Il Mulino.

MAFFEI Lamberto (2018), *Elogio della parola*, Bologna: Il Mulino.

MARABINI Alessia (2006), *Arte e significato: un'applicazione della Philosophy*

- for children all'esperienza estetica*, tesi presentata a conclusione del Corso di perfezionamento in P4C, Università degli Studi di Padova, a.a. 2005/2006.
- MARABINI Alessia, (2015), "Counterfactual Thinking and Moral Judgment in Ethical and Equity Inquiry", conferenza tenuta presso "Ethics and Inquiry", PLATO Conference 2015, Seattle, Washington University, poster session, 30 Giugno 2015.
- MARABINI Alessia, MORETTI Luca (2017), "Assessing concept possession as an explicit and social practice", *Journal of Philosophy of education*, vol. 51, n. 4, pp. 801–816.
- MARABINI Alessia (2018), "Brandom's Inferentialist Theory and the Meaning Entitlement Connection" in H. Mlika (ed.) *Lectures de Robert Brandom*, pp. 51–90, Paris, Edilivre.
- MARABINI Alessia, MORETTI Luca (2019), "Goldman and Siegel on the aims of Education", *Journal of Philosophy of education* (forthcoming).
- MENZIO Luisa (a cura di) (2018), "Insegnare nella scuola delle competenze", Novara: De Agostini Scuola, risorse online.
- MICHELETTI Giuseppe, "I pensieri 'ciechi' e 'sordi' in Leibniz e nel cartesianesimo", <http://www.filosofico.net/inattuale/leibniz.htm>
- MIKHAILOV Felix T. (1980), *The Riddle of the Self*. Moscow, Progress.
- MULNIX Jennifer Wilson (2012), "Thinking Critically about Critical Thinking", *Educational Philosophy and Theory*, 44: 5, pp. 464–47.
- NADOLNY Sten (1994), *La scoperta della lentezza*, Garzanti, trad. it a cura di Giovanna Agabio *Die Entdeckung der Langsamkeit*, 1983.

NOZICK Robert (1981), *Philosophical Explanations*. Oxford: Oxford University Press.

NUSSBAUM Marta (2002), "Moral Expertise? Constitutional Narratives and Philosophical Argument". *Metaphilosophy* 33: 5, pp. 502–520.

PANTAZATOS Andreas. (2017), "Epistemic Injustice and Cultural Heritage" in I.J. Kidd, J. Medina, G. Poilhaus, Jr. (Eds) *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. New York and Canada: Routledge.

PAUL Richard, BINKER A.J.A., JENSEN Karen. & KREKLAU Heidi (1997), *Critical Thinking Handbook: 4th–6th Grades, A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language, Arts, Social Studies & Science*, The Foundation for Critical Thinking, Rohnert Park, CA.

PAUL Richard, NIEWOEHNER R, ELDER Linda (2013), *Engineering Reasoning*, seconda edizione, prima edizione 2007a) The Foundation for Critical Thinking.

PAUL Richard, ELDER Linda (2007b), *Critical Thinking Competency Standards*, Washington, The Foundation for Critical Thinking, Washington.

PAUL Richard, ELDER Linda (2007c), *Taking Charge of The Human Mind. Thinking, Feeling, Wanting*, Washington, The Foundation for Critical Thinking.

PAUL Richard, ELDER Linda (2007d), *The Art of Asking Essential Question*, Washington, The Foundation for Critical Thinking.

PAUL Richard, ELDER Linda (2007e), *The Thinker's Guide to Ethical Reasoning*, Washington, The Foundation for Critical Thinking.

PAUL Richard, ELDER Linda (2007f), *The Thinker's Guide to Analytic Teaching*, Washington, The Foundation for Critical Thinking

- PAUL Richard, ELDER Linda (2007g), *Critical and Creative Thinking*, Washington, The Foundation for Critical Thinking.
- PAUL Richard, ELDER Linda (2007h), *The Thinker's Guide to Ethical Reasoning*, Washington, The Foundation for Critical Thinking.
- PAUL Richard, ELDER Linda (2007i), *Educational Fads. For Parents, Educators, and Concerned Citizens. How to Get Beyond Educational Glitz and Glitter*, Washington, The Foundation for Critical Thinking.
- PAUL Richard, ELDER Linda (2007l), *A Glossary of Critical Thinking. Terms and Concepts.*, Washington, The Foundation for Critical Thinking.
- PAUL Richard, ELDER Linda (2007m), *The International Critical Thinking Reading & Writing Test*, Washington, The Foundation for Critical Thinking.
- PAUL Richard, ELDER Linda (2007n), *The Thinker's Guide to Scientific Thinking*, Washington, The Foundation for Critical Thinking.
- PAUL Richard, ELDER Linda (2008), *The Thinker's Guide For Conscious Citizens on How to Detect Media Bias & Propaganda In National and World News*, fourth edition, Washington, The Foundation for Critical Thinking.
- PAUL Richard, ELDER Linda (2014), *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, seventh edition (prima edizione 1999), Washington, The Foundation for Critical Thinking
- PEREGRIN Jaroslav (2009), "Inferentialism and the Compositionality of Meaning". *International Review of Pragmatics* 1: 154–181.
- PEREGERIN Jaroslav (2012), "Inferentialism and the Normativity of Meaning". *Philosophia* 40: 75–97.

- PRITCHARD Duncan (2013), "Epistemic Virtue and the Epistemology of Education", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 47, n. 2.
- RITOLA Julio (2011), "Justificationist Social Epistemology and Critical thinking", *Educational Theory*, vol 61, n. 5.
- RITOLA Julio (2012), "Critical Thinking is Epistemically Responsible", *Metaphilosophy*, vol 46, n. 5, 2012.
- RITOLA Julio (2015), "Deliberative Democracy, The Deliberative agent and Critical Thinking: an Ideal Picture and some empirical challenges", *Studier I paedagogisk Filosofi*, Argang 4, Nr. 1, side 29–54, University of Helsinki.
- ROBERTS Robert C., WOOD W. Jay (2007), *Intellectual Virtues. An Essay in Regulative Epistemology*, OUP.
- SCHMITT Frederick (2005), "What Are the Aims of Education?", *Episteme*, pp. 223–231.
- SELLARS, Wilfrid (1949), "Language, rules and behavior" in PPPW, 1980 (Pure Pragmatic and Possible Worlds).
- SELLARS Wilfrid (1953), "Inference and Meaning". *Mind* 62: 313–338.
- SELLARS Wilfrid (1954), "Some reflections on Language games" in K. Scharp, R.B. Brandom, 2007, *In the Space of Reasons*, Harvard University Press, pp. 28–56.
- SIEGEL Harvey, (1985), "Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. Part two: Philosophical Questions Underlying Education for Critical Thinking" in Siegel H. *Educating reason*, 2013, (prima edizione 1988), London e NY: Routledge.

- SIEGEL Harvey, (1997), “Epistemic Normativity, Argumentation, and Fallacies”, 1997.
- SIEGEL Harvey (2005), “Truth, thinking, testimony and trust: Alvin Goldman on epistemology and education”, *Philosophy and Phenomenological Research*, LXXI: 345–366.
- SIEGEL Harvey (2007), “Multiculturalism and Rationality”, *Theory and Research in Education*, vol. 5 (2), pp. 203–223.
- SIEGEL Harvey (2017), “Cultivating Reason” in Siegel, H. “Education’s Epistemology: Rationality, Diversity, and Critical Thinking”, pp. 3–19. NY: OUP.
- SIEGEL Harvey, PHILLIPS Dennis C., CALLAN Eamonn (2018), “Philosophy of Education”, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- SOSA Ernst (1980), “The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge” *Midwest Studies in Philosophy* vol. 5 pp. 3–25, ristampato in E. SOSA Ernst, KIM Jaegwon (eds.) (2008) *Epistemology: An Anthology* [seconda edizione], Oxford: Blackwell Publishing Ltd., pp. 145–164.
- SOSA Ernest (1999), “How To Defeat Opposition to Moore”. *Philosophical Perspectives* 13, pp. 141–154.
- SOSA Ernest (2007), *Apt Belief and Reflective Knowledge, Volume 1: A Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- STADDON Elisabeth, STANDISH Paul (2012), “Improving the Student Experience”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 46, n. 4, pp. 631–48.
- STANDISH Paul (2001), “Data Return: The Sense of the Given in Educational Research”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 35, n. 3, pp. 497–518.

STANDISH Paul (2006), “The Nature and Purposes of Education”, Randall Curren (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell Publishing.

STANDISH Paul (2012), “Stanley Cavell in Conversation with Paul Standish”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 46, n. 2, pp. 155–176.

STANDISH Paul (2016), “The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 50, n. 1, pp. 98–116.

STANDISH Paul (2018), “Culture, Heritage, and the Humanities”, conferenza tenuta nell’ambito del Convegno *Education and Cultural Heritage*, Università di Padova, Palazzo Bo, 22 giugno 2018.

STANDISH Paul (2019), “Lines of Testimony”, manuscript.

STANOVICH Keith (2008), “Individual Differences in Reasoning and Algorithmic/Intentional Level in Cognitive Science” in *Reasoning: Studies of Human inference and its foundations*, ed. J.E. Adler and L.J. Rips 2008.

STOJANOV Krassimir (2018), *Education, Self-Consciousness and Social Action. Bildung as a Neo-Hegelian Concept*, London and NY, Routledge.

SULLIVAN Shannon (2017), “On the Harms of Epistemic Injustice. Pragmatism and transactional epistemology” in I.J. Kidd, J. Medina, G. Poilhaus, Jr. (Eds) *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (New York and Canada: Routledge).

VAIDYA Anand Jayprakash (2013), “Epistemic Responsibility and Critical Thinking”, *Metaphilosophy*, vol. 44, n. 4, pp. 522–31.

VYGOTSKY Lev S. (1987), *The collected works of L S Vygotsky, Volume 1 Problems*

- of *General Psychology*, trans Norris Minick, Reiber, R.W. and Carton, A.S (eds), New York, Plenum Press.
- VYGOTSKY Lev S. (1998), *The collected works of L S Vygotsky, Volume 5, Child Psychology*, R.W. Reiber (ed.) New York: Plenum Press.
- WAJCMAN Judi (2015), *Pressed for Time. The Acceleration of Life in Digital Capitalism*, Chicago IL: The University of Chicago Press.
- WARENSKI Lisa (2009), "Naturalism, Fallibilism and The A priori", *Philosophical Studies*, Vol. 142, n.3, pp. 403-426.
- WATSON Lani (2016), "The Epistemology of Education" *Philosophy Compass*, n. 11, pp. 146-159.
- WEELAHAN Lisa (2007) "How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 28, n. 5, pp. 637-51.
- WILLIAMS Emma (2015), "In Excess of Epistemology: Siegel, Taylor. Heidegger and the Conditions of Thought" *Journal of Philosophy of Education*, vol. 49, n. 1, pp. 142-160.
- WILLIAMSON Timothy (2007), *The Philosophy of Philosophy*, Oxford, Oxford University Press.
- WILLIAMSON Timothy (2016), "Abductive Philosophy". *The Philosophical Forum Inc.*, pp. 263-280.
- WILLIAMSON Timothy (2016), "Model Building in Philosophy" in R. Blackford, D. Broderick (eds), *Philosophy's Future: The Problem of Philosophical Progress*, Oxford: Wiley.
- WINCH Christopher (2010), *Dimensions of expertise*. London: Continuum.

YOUNG Michael, MULLER Johan (2010), "Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge" *European Journal of Education*, vol. 45, n. 1, part I, pp. 11–27.

ZAGZBESKI Linda (1996), *Virtues of the Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.

AREE SCIENTIFICO–DISCIPLINARI

AREA 01 — Scienze matematiche e informatiche

AREA 02 — Scienze fisiche

AREA 03 — Scienze chimiche

AREA 04 — Scienze della terra

AREA 05 — Scienze biologiche

AREA 06 — Scienze mediche

AREA 07 — Scienze agrarie e veterinarie

AREA 08 — Ingegneria civile e architettura

AREA 09 — Ingegneria industriale e dell'informazione

AREA 10 — Scienze dell'antichità, filologico–letterarie e storico–artistiche

AREA 11 — **Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche**

AREA 12 — Scienze giuridiche

AREA 13 — Scienze economiche e statistiche

AREA 14 — Scienze politiche e sociali

AREA 15 — Scienze teologico–religiose

Il catalogo delle pubblicazioni di Aracne editrice è su

www.aracneeditrice.it

Finito di stampare nel mese di giugno del 2020
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»
00134 Roma — via di Torre Sant'Anastasia, 61
per conto della «Giacchino Onorati editore S.r.l. — unipersonale» di Canterano (RM)